international TURKCESS CONGRESS

VI.TURKCESS 2020

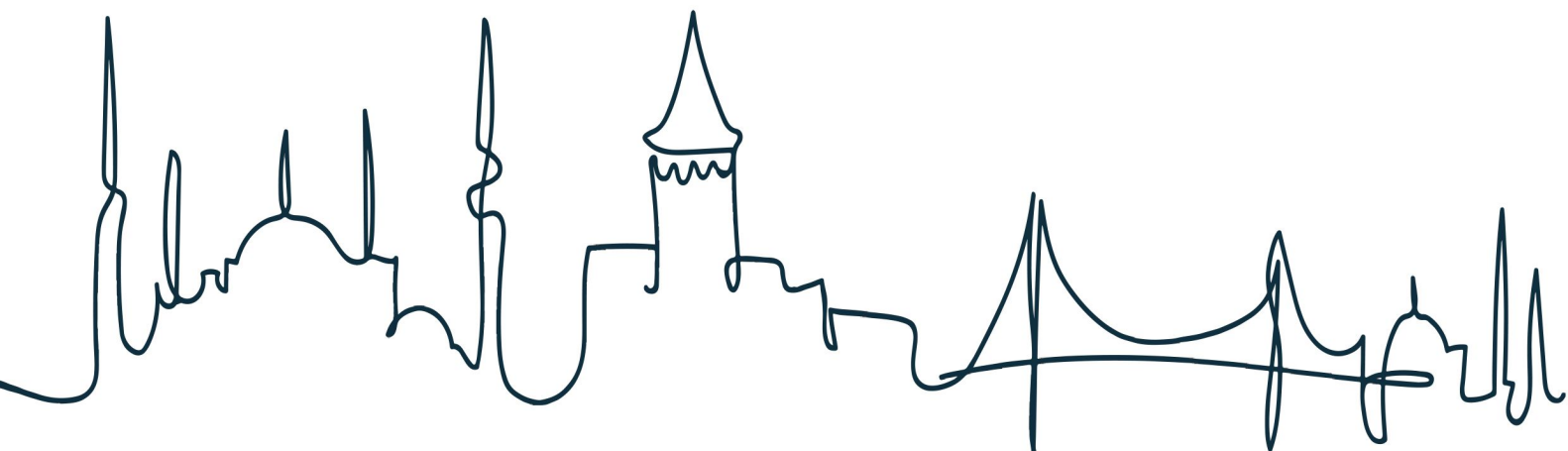
ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

INTERNATIONAL EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES CONGRESS

(Toplum 5.0 / Society 5.0)

TAM METİN KİTABI / FULL TEXT BOOK

30 Ekim - 01 Kasım 2020
İstanbul (Online)



Editör Kurulu
Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz
Dr. Öğretim Üyesi Ümit Polat

IV. TURKCESS "TOPLUM 5.0" "AKILLI TOPLUM" TAM METİN KİTABI

e-ISBN: 978-625-409-887-1

e-Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.
© 2020, TEBAD
Bu e-kitabın basım, yayım ve satış hakları Eğitim Bilimleri Araştırmaları Derneği ile Anılan kuruluşun izni alınmadan e-kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu e-kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında derneğimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

I. Baskı: Ekim 2020, Ankara
Yayın-Proje: TEBAD İletişim İnternet: www.turkcess.net E-ileti: turksosbilder@gmail.com

Destek Veren Kurum ve Kuruluşlar

BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ "Bilimin Geleceği"

BARTIN ÜNİVERSİTESİ 2008

ULUSLARARASI VİZYON ÜNİVERSİTESİ MMXIV MAKEDONYA

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ 2006

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ 1911

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ 1992

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ 2006

BURSA TEKNİK ÜNİVERSİTESİ 2010

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ 2006

TİKA

TÜRKİYE MAARİF VAKFI

KAFKASYA ÜNİVERSİTELER BİRLİĞİ 2009

TÜRKSOY

TURKCESS 2020 ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

Prof. Dr. Tateo ARİMOTO	Japonya Bilim ve Teknoloji Ajansı(JST)
Prof. Dr. Sinan OLKUN	Uluslararası Final Üniversitesi
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Makedonya Uluslararası Vizyon Üniversitesi
Doç. Dr Aslı Bugay SÖKMEZ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs
Prof.Dr.Gurbunova VLADİMİROVNA	Vernadsky Kırım Federal Üniversitesi Yalta

KURULLAR

Onur Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Tamer YILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Orhan UZUN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ramiz ASKER	Bakü Devlet Üniveristesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	Kafkasya Üniversiteler Birliği Başkanı	Türkiye
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Uluslararası Vizyon Üniversitesi	Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Muhsin KAR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Adnan YÜKSEL	Biruni Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Arif KARADEMİR	Bursa Teknik Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Akın LEVENT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nigar DEMİRCANÇAKAR	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Düsen KASEINOV	Uluslararası Türksoy Sekreteri	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Türkiye Maarif Vakfı Başkanı	Türkiye
Prof. Dr. Serkan KAYALAR	TİKA Başkanı	Türkiye
Prof. Dr. Şeref AKTAŞ	Yunus Emre Enstitüsü Başkanı	Türkiye
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Turizm ve Kültür Bakanı Danışmanı	Türkiye
Prof. Dr.Ahmet Emre BİLGİLİ	Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürü	Türkiye
Dr. Cem GENÇOĞLU	Temel Eğitim Genel Müdürü	Türkiye

Düzenleme Kurulu Başkanları

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr.Adnan ÖMERUSTAOĞLU.	Biruni Üniversitesi	Türkiye

Düzenleme Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sedat YAZICI	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Oğuz Serin	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Kadırali Konkabayev	Türk Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ramiz ASKER	Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü	Başkurtistan
Prof. Dr. Tatyuana PETROVA	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi	Rusya Fedarasyonu
Prof. Dr. Yagut Aliyeva	Bakü Devlet Üniversitesi	Rusya Fedarasyonu
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Uluslararası Vizyon Üniversitesi	Makedonya
Prof. Dr. Erdal BAY	Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV	Semarkant Devlet Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sadık Yüksel Sıvacı	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY	Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Emine BAYRAKTAROVA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Serdan KERVAN	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Dr. Fadıl ŞİRAZ	MEB	Türkiye
Öğr.Gör. Yücehan YÜCESOY	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC

Sempozyum Sekreteryası

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Öğr. Gör. Yücehan YÜCESOY	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Arş. Gör. Burak DEMİR	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Arş. Gör. Gaye BIRNİ	Yıldız Teknik Üniversitesi	TÜRKİYE

Bilim Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAĞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR	Bursa Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU	Biruni Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU	Biruni Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet ARSLAN	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
SARACALOĞLU		
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erol YAŞAR	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gencay ZAVOTÇU	Kocaeli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Suat ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlhan ERDEM	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlyas DOĞAN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlyas GÖKHAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsa KORKMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kürşat KARACABEY	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Asıf YOLDAŞ	Hitit Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Serhat YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Mehmet Seyfettin EROL	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Murat YAKAR	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hamdi DOĞAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nevin ERGAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Orhan DERMAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sefa BULUT	İbn Haldun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdal AKSOY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tamara GURTUEVA	Yeditepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gökhan DUMAN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Selehaddin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye	Türkiye
Doç. Dr. Aslıhan SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aydın BALYER	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayşe DEMİR	Yıldırım Beyazit Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bekir DİREKCİ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bülent AKSOY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bülent ALCI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cavid ABDULZADE	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Esme HACIEMİNOĞLU	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatma ÜNAL	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ali Korkut ULUDOĞAN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İbrahim ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Birsel AYBEK	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DALKILIÇ	Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Özgür BOSTANCI	19 Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa YENİASIR	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Burak GÖKBULUT	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Serhat Arslan	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nihan Arslan	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU	Biruni Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Dündar YENER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tuncay TUNÇ	Aksaray Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
Prof . Dr. Ali ERYILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Dr. Öğr. Üyesi Rizakhojayeva G.A	Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,	Turkistan, Kazakhstan.
Prof. Dr. Rəbiyyət ASLANOVA	Bakü Dövlet Universitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Aygün KERİMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet NİYAZOV	Azerbaycan İlahiyyat Enstitüsü	Azerbaycan
Doç. Dr. Enise ABİBULLAYEVA	Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi	Ukranya
Dr. Öğr. Üyesi Bengisu Nehir AYDIN	Haliç Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Burak DELİCAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Başak BAĞLAMA	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Öğr. Gör .Dr. Deniz EKİNCİ VURAL	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ögr. Üyesi Zübeyde DOĞAN ALTUN	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Dr. Barış YILDIZ	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Enver Emre Öcal	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KORKMAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Esra TEKEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Fatma Özge ÇAVUŞ BEKCE	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YETKİN	Haliç Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Kübra OKUMUŞ DAĞDELER	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EMEK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Türkiye
Dr. Nadir BAŞTÜRK	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Enver TÜRKSOY	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seher Merve ERUS	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi KAYALIOĞLU	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE	Çağ Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Taha Emre ÇİFTÇİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi, Yunus HASTUNÇ	Siirt Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Canan OLPAK KOÇ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem AKCAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Handan AKYİĞİT	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BİLGE	Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Vahit ÇİRİŞ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Akkuş ÇUTUK	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba GÖRGÜLÜ	İstinye Üniversitesi	Türkiye
Dr. Turan BAŞKONUŞ	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Turgut KOCAOĞLU	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Tülay ÖCAL	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Yahya Kemal TAŞTAN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç.Dr. Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Murat YILMAZ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Hamzaoğlu BİRER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Bumin ÖZASLAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Döndü Neslihan BAY	Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ersen VURA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Fuad Serkan SAY	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mehmed SAĞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GÜRBÜZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR	Kocaeli Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mihriay MUSA	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mine KIR	Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sami ACAR	Gazi Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Türkiye
Ord. Prof. Dr. Abel MUHARREMOV	Bakü Devlet Üniversitesi Rektörü	Azerbaycan
Ord. Prof. Dr. Aydın KAZIMZADE	Bakü Devlet Üniversitesi Rektör Yardımcısı	Azerbaycan
Ord. Prof. Dr. İsa HƏBİBBƏYLİ	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi-	Azerbaycan
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Asəf ZAMANOV	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Elmi İşlər üzrə Prorektoru	Azerbaycan
Prof. Dr. Buludxan XƏLİLOV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Filoloji Fakültesi Dekanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Cəfər CƏFƏROV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Rektörü	Azerbaycan
Prof. Dr. Elçin MEMMEDOV	Bakü Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Hüseyin ASKEROV	Bakü Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Tedrisi Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. İzzet RÜSTEMOV	Bakü Devlet Üniversitesi Sosyoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Nigar ABBASZADƏ	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Rabiyet ASLONOVA	Bakü Devlet Üniversitesi Felsefe Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Ramiz ASKER	Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Tehran ELİŞANOĞLU	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Almas BİNNƏTOVA	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan
Prof.Dr. Fuad MEMMEDOV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof.Dr. Recep Ebdülelioğlu Ağayev	Naxçıvan Dövlet Universitesi	Azerbaycan
Prof.Dr.Rüfet Letifoğlu Hüseynzade	Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Doç .Dr. Elman NESİROV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Aygün BAĞIRLI	Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV	Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV	Nahçıvan Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Lala HASANOVA	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi-UNEC	Azerbaycan
Doç. Dr. Yagut ALIYEVA	Bakü Devlet Universitesi	Azerbaycan
Dr. Nazim CAFEROV	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi-UNEC	Azerbaycan
Dr.Sugra Humbatova	Azerbaijan State University of Economy	Azerbaycan
Dr. Taleh XELİLOV	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Akmatali Alimbekov	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV	İ. Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Ceenbek Alimbayev	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tuuganbayu Konurbayev	İ.Arabayev Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tashtan Siyaev	Narin Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mislimkan Aydarova	Batken Devlet Üniversitesi	Kırgızistan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Nurlan Şadıev	Oş Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Dr. Roza ABDIKULOVA	Milli Eğitim Akademisi	Kırgızistan
Prof. Dr. Bakdaulet Berlibayev	Taraz Beşerı Bilimler Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Kaldibek Boleev	Taraz Beşerı Bilimler Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Mukhtarkhan Orazbay	Yabancı Diller ve Yüksek Kariyer Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Tynyshtyk Yermekova	Kazakstan Egitim Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Zamira Baubekova	Kazakstan Egitim Akademisi	Kazakistan
Doç. Dr. Fatima Kozybakova	El Farabi Milli Üniversitesi	Kazakistan
Doç. Dr. Muhamedrahim Kursabaev	Astana Turizm Üniversitesi	Kazakistan
Dr. Elvin HASAN	Eğitim Bakanlığı	Makedonya
Naranstal DELGERKHUU	Mongolian University of Science and Technology	Mogolistan
Prof. Dr. Ibragimova Gulnara HAVAZMATOVNA	Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü	Özbekistan
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü	Özbekistan
Prof. Dr. Shuxrat SiROJiDDiNOV	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	Özbekistan
Arş. Gör. İlyos İSMOiLOV	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Odil KUYSiNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Erkin NURiDDiNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDiYEVA	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Muhtor NASiROV	Samarkant Devlet Üniversitesi	Özbekistan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV	Samarkant Devlet Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Firdevs HUSAMATİNOVA	Ufo Enstitü Direktörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Elena OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversites Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Tatyuana PETROVA	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversites Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Emma EKEEVA	Daali Altay Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Dr. Elfina SİBGATULLİNA	Moskova Bilimler Akademisi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Mukhiddin KHAYRUDDİNOV		Ukrayna
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Ukrayna
Dr. Emine BAYRAKTAROVA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Harun BEKİR	Plovdiv Ünivers	Bulgaristan
Prof. Dr. Adile EMİROVA	Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Dr. Enise ABİBULLAYE	Sanayi-Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ	Kırım Federal üniversitesi	Kırım
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Komrat Devlet Üniversitesi	Moldova
Dr. Ciden Sena MENABİT	Yabancı Diller Merkezleri	Romanya
Dr. Veronica NEDELCU	Ovidius Üniversitesi	Romanya
Dr. Erdal TOPRAKYARAN	Frankfurt Goethe Üniversitesi	Almanya
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan State University	ABD
Dr. Stale KNUDSEN	Starasburg Üniversitesi	Norveç

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Yaşar DEMİR	Starasburg Üniversitesi	Fransa
Prof. Dr. Tacida HAFIZ	Priştine Üniversitesi	Kosova
Dr. Serdan KERVAN	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Dr. Soner YILDIRIM	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Doç. Dr. Osman YILDIZ	Kıbrıs İlim Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Kemale SALAMOVA	Sumgayıt Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Melahet Abdullayeva	Azerbaycan Devlet Pedaqoji Universitesi	Azerbaycan

VI. TURKCESS 2020 ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ
INTERNATIONAL EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES CONGRESS (Toplum 5.0 / Society 5.0)



"Toplum 5.0 (Akıllı Toplum)""Society 5.0 (Smart Society)" and Transdisciplinary Approach



October 30 2020, Tateo ARIMOTO

Visiting Professor, STI Program,

National Graduate Institute for Policy Studies

(GRIPS), Principal Fellow of Japan S&T Agency(JST)

and

Vice Director of International Institute for

Advanced Studies

İÇİNDEKİLER

BALANCING ROLE OF WEAPONS OF MASS DESTRUCTION
IN INTERNATIONAL RELATIONS.....01

FUNDAMENTAL DETERMINANTS OF INFLATION.....15

NAHÇIVANIN TUNÇ ÇAĞI KÜLTÜRÜ.....27

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL
REHBERLİK HİZMETLERİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR İLE
İLGİLİ METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ..... 42

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE FEN BİLİMLERİ VE BİLGİSAYARA YÖNELİK
TUTUMLAR İLE AKADEMİK BAŞARININ SINIF DÜZEYİ VE BÖLÜM TERCİH SIRASI
AÇISINDAN İNCELENMESİ.....60

HATAYA İLİŞKİN RUMİNASYON ÖLÇEĞİ: PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ.....72

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ İLİŞKİ İNANÇLARI: ÇOCUKLUK ÇAĞI
TRAVMALARI VE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA BİR
İNCELEME…….....77

KOSOVA EĞİTİM SİSTEMİ, TÜRKÇE EĞİTİM TARİHİ, ÖĞRETMEN KADROSU VE
SORUNLARI…….....103

MESLEK STANDARTLARI ÇERÇEVESİNDE OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI
“İŞ GÜVENLİĞİ BİLGİ VE BECERİLERİ”..... 114

PSİKOTARİH AÇISINDAN LİDER ANALİZİ: HİTLER.....120

THE ILLUMINATION ART USED IN FERMENTS AND BERATES DURING THE OTTOMAN
PERIOD (TUGRA DECORATIONS) AND ITS EXAMINATION FROM ARTISTIC AND
EDUCATIONAL ABYSS.....127

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI, ALKOL VE MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU VE
DEPRESYON: BİR GÖZDEN GEÇİRME..... 138

HİZMET İÇİ EĞİTİMDE TURNUVA TEKNİĞİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ.....160

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ
YETERLİKLERİ…….....174

ÖĞRETMENLERİN TERCİH ETTİKLERİ YÖNETİCİ LİDERLİK STİLLERİ VE BU
TERCİHLERİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI…….....180

STRESSLƏ DİABETİN (ŞƏKƏR XƏSTƏLİYİNİN) ƏLAQƏSİ…….....224

EVLİ BİREYLERDEKİ BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE DUYGUSAL ÖZ YETERLİLİĞİN
ROMANTİK İLİŞKİ KALİTESİ İLE
İLİŞKİSİ…….....228

İKİNCİ MEŞRUTİYETTEN CUMHURİYET'E BİR EĞİTİMCİ OLARAK SÜLEYMAN ŞEVKET (TANLI)'NIN EĞİTİM GÖRÜŞÜ.....247

ULAŞTIRMADA ALTYAPI GELİŞİM PROJELERİNİN ÜLKENİN EKONOMİK BÜYÜMESİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ…….....262

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİ İLE İLGİLİ ALGILARI…….....270

TEKRARLAYAN TRAVMA VE İKİNCİL MAĞDURİYET KONULARININ ADLİ SÜREÇLERDE DEĞERLENDİRİLMESİ…….....289

ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EŞ TÜKENMİŞLİKLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ….....297

MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU TEDAVISINDE BILIŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM…….....303

TRAVMATIK YAŞAM OLAYLARINA FARKLI BIR YAKLAŞIM: TRAVMA SONRASI BÜYÜME…….....310

TÜRK KÜLTÜRLÜ HALKLARDA KAMLIKTAN PİRLİĞE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜMLER…….....317

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARI VE CİNSEL İSTİSMAR BİLDİRİMİ…….....326

BELLEK, GÖRGÜ TANIKLIĞI VE GÖRGÜ TANIKLIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER…….....334

PARTNER ŞİDDETİ VE PARTNER ŞİDDETİNİN YORDAYICILARI…….....341

YÜKSEK VE DÜŞÜK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLME ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN ANKSİYETE VE OYUN BAĞIMLILIĞI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI…….....347

YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI İLE ÇALIŞANLARIN MESLEKİ AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ…….....369

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN YETİŞKİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ…….....393

TÜRKİYE'DE YAŞAM BOYU ÖĞRENME AÇISINDAN YEREL YÖNETİMLERİN ROLÜ: İSMEK ÖRNEĞİ…….....408

ERGENLERDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ VE GELECEK BEKLENTİLERİ…….....437

KALMAN MİKSZATH'IN KONUŞAN KAFTAN ADLI UZUN HİKÂYESİNİN BERGSON'UN GÜLME KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ…….....459

OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE KAHVEHANE KÜLTÜRÜ.....470

ADLİ PSİKOPATOLOJİ…….....483

BORDERLİNE (SINIRDA) KİŞİLİK BOZUKLUĞUNUN NESNE İLİŞKİLERİ KURAMI ÇERÇEVESİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ…….....492

ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMUNUN YORDAYICILARI OLARAK ÖZ ANLAYIŞ VE DUYGUSAL ZEKANIN İNCELENMESİ…….....500

İTFAİYE ÇALIŞANLARINDA DEPRESYON, ANKSİYETE, STRES BELİRTİLERİ İLE MUTLULUĞU ARTIRMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ…….....516

PANDEMİ SÜRECİNDE YENİ BİR TÜR SİBER ZORBALIK: "ZOOM BOMBİNG"…….....530

AKADEMİK İSTİSMAR TÜRÜ OLARAK MOBBİNG: BİR GÖZDEN GEÇİRME…….....537

KRİMİNAL PSİKOLOJİ AÇISINDAN TERÖRİZMİN TEMEL BİLEŞENLERİ…….....544

KUŞAKLARARASI TRAVMA GEÇİŞİ VE KUŞAKLARARASI TRAVMA AKTARIMI…….....552

RUHSAL TRAVMA AKTARIMINDA NARSİSİZM VE DİSSOSİYASYON…….....560

NESNELERİN İNTERNETİ KÖKLÜ DEĞİŞİM…….....569

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ…….....576

UYKUYLA İLİŞKİLİ YEME BOZUKLUKLARI: KLİNİK ÖZELLİKLER VE EPİDEMİYOLOJİ…….....612

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI, ALKOL VE MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU VE DEPRESYON: BİR GÖZDEN GEÇİRME…….....622

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OYUN KAVRAMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN METAFORLARLA DEĞERLENDİRİLMESİ…….....643

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TR DİZİN DERGİLERDE 2016-2020 YILLARI ARASINDA YAYINLANAN MAKALELERDEKİ ANAHTAR SÖZCÜKLERİN İNCELENMESİ…….....649

SADIK BEY ROMANI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....662

MÜLTECİLERDE MUTLULUĞU ARTTIRMA STRATEJİLERİ İLE DEPRESYON,ANKSİYETE,STRES BELİRTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ …….....671

MUTLULUĞU ARTIRMA STRATEJİLERİ ARAPÇA UYARLAMA;GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK…….....683

YÜKSEK VE DÜŞÜK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLME ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN ANKSİYETE VE OYUN BAĞIMLILIĞI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI…….....696

“YARADICI ŞƏXSİYYƏT” MƏFHUMU İNGİLİSDİLLİ TƏDQİQATÇILARIN PERSPEKTİVİNDƏ…….....719

VIRGINIA WOOLF`S SELF-REFLECTION IN “A ROOM OF ONE’S OWN…….....723

DİN EĞİTİMİNİN AZERBAYCAN TARİHİNDE GELİŞİM SÜRECİ…….....726

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK HALK OYUNLARININ GELİŞİMİNE BİR KAYNAK: HALKEVLERİ (1932-1951)…….....743

PORTRE SANATININ GLENN BROWN ÜZERİNDEN DÜNÜ BUGÜNÜ…….....757

ORTAÇAĞ İSLÂM EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....768

BÜYÜK SELÇUKLU MEDRESELERİNİN ÜNİVERSİTE SİSTEMİNE KATKILARI.....777

DÜNYADAKİ ÇEVRE SORUNLARIYLA BAŞ ETMEK İÇİN EVRENSEL AHLAKİ DEĞER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ.....786

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILIKLI MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....792

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİ VE DENETİM ODAĞI İLE İLİŞKİSİ.....803

BALANCING ROLE OF WEAPONS OF MASS DESTRUCTION IN INTERNATIONAL RELATIONS

Serdar YURTSEVER

University of Mediterranean Karpasia, Nicosia, North Cyprus.

@serdar.yurtsever@akun.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5866-1341

Mehmet Nesip ÖĞÜN

University of Mediterranean Karpasia, Nicosia, North Cyprus.

@mehmet.ogun@akun.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2260-1416

ABSTRACT

Weapons of Mass Destruction are dangerous weapons as far as they cannot be compared with conventional weapons because of their possible massive effects on humanity and the world. This danger created by the Weapons of Mass Destruction caused these weapons, especially the nuclear ones, to be decisive in international politics. The use of Weapons of Mass Destruction has been banned by international law and many states have abolished most of their inventories by ending the weapons programmes they conducted in this area, but the use of these weapons remains a threat in the Twenty-First Century. The possibility of using Weapons of Mass Destruction by non-state actors such as dictators and terrorist organisations that have nothing to lose must always be considered. Weapons of Mass Destruction is a factor that can have a direct impact on decisions to be taken both on political and military grounds because of their very effective and destructive effects. In this context, it is possible to say that it is an effective deterrent tool in international relations. Taking consideration the large number of agreements that have been made to prevent the spread of Weapons of Mass Destruction and to limit testing, there is an indirect pressure on countries that do not have this power. The aim of this work is to reveal whether Weapons of Mass Destruction have a balancing role in international relations or not.

Keywords: Weapons of mass destruction, balance, international relations, deterrence, threat, non-proliferation.

1.Introduction

It is possible to define the Weapons of Mass Destruction (WMD) as the most destructive and deadly weapons designed by modern science and engineering. Regardless of whether they are nuclear, chemical or biological, each has a potential serious threat to all countries in the world. This threat is not only theoretical, every WMD type was used in real battles throughout the 20th century. Therefore, the armed forces of all countries should not ignore the possibility of WMD being used by the enemy in the war and take the necessary measures.

Many arms control agreements have been acted for the elimination of the WMD from large military arsenals and some efforts have been made to fulfill the requirements of these agreements. However, the confidence in the subject of the arms agreements is weak across the

world. This distrust has resulted in the preservation of WMD stockpile available as the best way to protect against the WMD attack of another country and to deter the opposite country. Preservation of existing WMD stocks encourages countries that do not have these weapons to acquire these weapons. In such an environment, the control of weapons becomes even more difficult.

Countries with WMD continue to keep these weapons in their stocks for the purpose of deterring and suppressing their opponents. So far, these countries have been able to maintain these weapons without any major events occurring in their stocks. However, in the future any misunderstanding, unpredictable crisis or possible use of WMD in a war is a potential risk and reality.

A second possibility of the use of WMD is the creation of these weapons by terrorist groups by their own efforts or by using the supplier from a rogue government. In this context, rogue states with WMD, which disregard international agreements, poses a risk for the possibility of terrorist groups being able to have WMD. This risk is still up to date. In terms of WMD usage, shopping centers, airports and public transportation systems are suitable targets for terrorist groups (Kort, 2010: ix-x). A weapon of this type can be seen in many different ways. The most recent and realistic example of this is that in the September 11 attacks, Al-Qaeda had used planes like a WMD. An attack of this nature has never been done before (Rivera, 2004: 6).

Although its roots can be traced much further back, arms control did not become a major issue in international politics until the 1960s. But in the aftermath of the Cuban Missile Crisis, when it seemed that nuclear war had been narrowly averted, arms control became a very appealing idea. Arms control proposals that the superpowers could agree on started to appear, supporting organisations and structures became established, and inspection procedures developed (Kilgour, 2007: 225).

If nuclear weapons could not be eliminated, they would have to be controlled. One of the oldest means of controlling weapons, as old as humanity, is to deter their use; the Roman maxim, “If you want peace, prepare for war,” is the quintessential statement of deterrence. The new weapons made deterrence all the more important (Caldwell and Williams, 2012: 54).

WMD are dangerous weapons as far as they cannot be compared with conventional weapons because of their possible massive effects on humanity and the world. This danger created by the WMD caused these weapons, especially the nuclear ones, to be decisive in international relations. The use of WMD has been banned by international law and many states have abolished most of their inventories by ending the weapons programmes they conducted in this area, but the use of these weapons remains a threat in the Twenty-First Century. The possibility of using WMD by non-state actors such as dictators and terrorist organisations that have nothing to lose must always be considered.

The answers to the following questions will be searched in this article:

- If a country possesses nuclear weapons, does it make the country “untouchable”?
- Do WMD contribute to the resolution of international problems as a deterrent factor?
- Do the agreements, informal group activities and/or initiatives that regulate the non-proliferation of WMDs create balance or imbalance between countries with WMD and non-WMD countries?
- Can WMD be considered as a balancing factor in international relations?

1.1.Defining WMD

The UN adopted a standard definition in 1948:

> "*WMD are . . . atomic explosive weapons, radioactive material weapons, lethal chemical and biological weapons, and any weapons developed in the future which have characteristics comparable in destructive effect to those of the atomic bomb or other weapons mentioned above.*".

President Clinton issued Executive Order 12938 (Proliferation of WMD) on November 12, 1994, which stated:

> "*The proliferation of nuclear, biological, and chemical weapons (weapons of mass destruction) and of the means of delivering such weapons, constitutes an unusual and extraordinary threat to the national security, foreign policy, and economy of the United States, and hereby declare a national emergency to deal with that threat*". (Carus, 2012: 28).

The Russian term for WMD (Oruzhiye massovogo porazheniya) means "Weapons used to inflict heavy casualties. They include nuclear, chemical, and bacteriological agents." (Carus, 2006: 4).

The premier WMDs are nuclear weapons. They either "split or fuse atoms to release enormous amounts of energy that cause explosions of catastrophic dimensions, explosions far more powerful than can be achieved by conventional means using chemical reactions". Chemical and biological weapons constitute the second stage of WMD. They use chemical or biological substances to poison humans. In both cases, a small arsenal of these weapons kill a large number of people, separating them from traditional weapons (Kort, 2010: 5).

These three types of weapons' status according to international law is different from other weapons, called traditional weapons, to draw contrast. According to the international law, it is forbidden to possess biological and chemical weapons. Nuclear weapons have a slightly different legal status; At least for the major nuclear powers, it is not illegal, but there are important legal restrictions on their use (Lee, 2009: 2).

1.2.Proliferation and Non-proliferation

There are three types of proliferation:

Vertical Proliferation: "Transfer of nuclear weapons and missile technology from a nuclear weapons state or from a nuclear supplier group country to a less industrialized non-weapons state".

Horizontal proliferation: "Transfer of nuclear weapons and missile technology from a nonnuclear weapons state possessing a clandestine weapons programme to another non-weapons state".

Third-Tier Proliferation: "Transfer of nuclear weapons and missile technology from a weapons state or from a non-weapons state possessing a clandestine WMD programme to a sub-national group or terrorist organisation" (Russell, 2006: 12).

Two definitions for non-proliferation are given below:

"Efforts to stop or slow the spread of weapons of mass destruction and the materials and technologies that produce them" (Davis and Purcell, 2006: 150).

"The prevention of the spread of nuclear weapons and nuclear weapons technology to nations that presently do not have them" (Kort, 2010: 348).

1.3.The Treaties, Agreements, and Informal Coalitions/Initiatives on WMD

Through sustained efforts, the world community has achieved "numerous multilateral agreements aimed at reducing nuclear arsenals, excluding their deployment from certain regions and environments, limiting their proliferation and ending testing". Despite these achievements, nuclear weapons and their proliferation remain a "major threat to peace and a major challenge to the international community" (UNDPI, 2004: 125).

Multilateral regimes, "whether focused on legally binding arms control or disarmament treaties or on consensual agreements about export controls", have sought to curb the spread of WMD. As a core element in "preventive diplomacy", the regimes have served a multitude of purposes. The arms agreements and their periodic review conferences have established, reinforced, and sustained various norms of international behavior. By expanding their membership, these treaties and conventions have

demonstrated enduring concerns about "the weapons involved and their potential for development, acquisition and use" (Spiers, 2000: 98).

Listed below in order of their entry into force are the major international treaties and agreements on nuclear, biological, and chemical weapons. Included in this listing are key international export arrangements. Even though they are not formal treaties, they are directly relevant to the international flow of weapons and materials and equipment to make weapons.

- Hague Conference;
- Geneva Protocol (GP);
- Partial or Limited Test Ban Treaty;
- Outer Space Treaty;
- Nuclear Non-Proliferation Treaty (NPT);
- Zangger Committee;
- Nuclear Suppliers Group (NSG);
- Seabed Treaty;
- Biological and Toxin Weapons Convention (BTWC);
- Strategic Arms Limitation Talks (SALT I);
- Strategic Arms Limitation Talks (SALT II);
- Anti-Ballistic Missile (ABM) Treaty;
- Threshold Test Ban Treaty;
- Moon Agreement;
- Australia Group (AG);
- Missile Technology Control Regime (MTCR);
- Intermediate-Range Nuclear Forces (INF) Treaty;
- Strategic Arms Reduction Treaty I (START-I);
- Strategic Arms Reduction Treaty II (START-II);
- The Chemical Weapons Convention (CWC);
- Wassenaar Arrangement (WA);
- Comprehensive Test Ban Treaty (CTBT);
- Strategic Offensive Reduction Treaty (SORT);
- International Code of Conduct against Ballistic Missile Proliferation;
- Fissile Materials Cut Off Treaty;
- Proliferation Security Initiative (PSI). (For more information see the references: Davis and Purcell, 2006: 29-30, 47, 60-61, 85-95 ; Kort, 2010: 183, 185, 192, 198, 200-201, 210, 215-216, 221; Carus, 2006: 21, 24-28; Francis, 2007: 207; Schechter, 2010: 17; Cirincione et.al, 2005: 37-38).

Additional treaties prohibit certain nuclear activities in particular geographic areas: the Antarctic Treaty, which prohibited nuclear explosions and other military activities in Antarctica (1959); the Treaty for the Prohibition of Nuclear Weapons in Latin America and the Caribbean (Treaty of Tlatelolco, 1967); the South Pacific Nuclear Free Zone Treaty (Treaty of Rarotonga, 1985); the Southeast Asia Nuclear-Weapon-Free Zone Treaty (Treaty of Bangkok, 1995); and the African Nuclear-Weapon-Free Zone Treaty (Pelindaba Treaty, 1996). (For more information see for nuclear free zones treaties-Green, 2005; Kane 2015).

1.4.Controlling the Proliferation of WMDs

Sagan provides an answer to the question of why states are in favor of acquiring nuclear weapons?: States have the potential to lead nuclear weapons acquisition programmes when they think they cannot eliminate a significant military threat they face with existing alternative means. As long as there is no such threat, they will be willing to remain non-nuclear (Sagan, 1996-97: 54).

By the 1960s, three issues dominated the thinking about nuclear weapons. First, "there was great concern that the Soviet-American arms race would lead to a catastrophic nuclear war". Second,

"people worried that many countries would acquire nuclear weapons, which in turn could lead to nuclear war on a smaller but still disastrous scale". Third, "it was clear that nuclear testing, especially in the atmosphere, was releasing radioactive materials that could harm the health of millions of people even without a nuclear war" (Kort, 2010: 29).

Current difficulties in managing nuclear risk are mostly to do with proliferation. Proliferation of nuclear weapons can be seen as a threat for a range of reasons. First, the more states that have nuclear weapons, the more likely it is that they will be used or that some sort of terrible accident involving them will occur. Second, the acquisition of nuclear weapons by one state has a knock-on effect and can lead to nuclear arms races (Lamb and Snape, 2017: 228).

In a time of uncertainty, it is important to build a consensus among nations on policies to curb the proliferation of WMD. Countries pursue WMDs when they perceive a threat to their security. The forces that present these threats need to be addressed and moderated by a coalition of like-minded nations. Admittedly, there will always be rogue nations who do not respond to standard motivations to curb proliferation (Prelas and Peck, 2005: 233, 235).

The best illustration of how real this threat is in the nuclear realm is the "story of the A.Q. Khan network". Pakistani scientist A.Q. Khan and his associates successfully "exploited gaps in controls of nuclear exports in Pakistan and beyond during the 1980s and 1990s". The network assisted "Iran, North Korea, and Libya in acquiring a whole range of nuclear weapons–relevant items" (Kassenova, 2012: 2).

Countering WMD (CWMD) objectives focus on "cooperative efforts to shape the security environment and take early action against adversaries". These objectives are "to reduce incentives to pursue, possess, and employ WMD; to increase the barriers to WMD acquisition, proliferation, and use; to manage WMD risks emanating from hostile, fragile, or failed states and safe havens; and to deny the effects of current and emerging WMD threats through layered, integrated defences" (DoD Report, 2014: v).

CWMD is a continuous campaign that "requires a coordinated, whole-of-government effort to curtail the conceptualization, development, possession, proliferation, use, and effects of WMD related expertise, materials, and technologies" (JCoS Report, 2016: vii).

There are some controversies about the danger of WMD and related technologies proliferation. Waltz is particularly opposed to the arguments that the spread of nuclear weapons pose a danger to world peace. He claims that spread of nuclear weapons can contribute to peace (Waltz, 1981:36).

1.5.The Effects of WMD in International Relations

During the war the United States and the United Kingdom exchanged atomic information. However, the United States did not notify its then ally the Soviet Union about its atomic programme until July 1945. By that time Stalin knew of US atomic efforts through spies within the Manhattan Project, and the Soviet Union had begun the development of its own atomic weapons. In a press conference on 8 October 1945, Truman stated that the Soviets would have to build an atomic bomb "on their own hook." Asked by a reporter if that meant that an arms race was under way, he agreed but added that the United States "would stay ahead."

Staying ahead was not as easy as Truman then believed that it would be. The Soviet Union tested its first fission bomb, a 22-kiloton device, on 29 August 1949, some four years earlier than US officials expected. The British, who were able to capitalize on cooperation with the United States, exploded an initial fission device on 3 October 1952. The French tested a fission bomb in 1960, and China exploded its first fission device on 16 October 1964 (Davis and Purcell, 2006: 12).

While North Korea is an uncertain country with nuclear weapons, it is considered that its fifth nuclear test in 2016 has shown strong evidence that it has nuclear weapons. Iran's nuclear program still remains questionable.

According to the Institute for Science and International Security (ISIS), four nations started and ended a nuclear weapons programme before 1970, when the NPT went into force, and signed the NPT. The four are Australia, Egypt, Sweden, and Canada. Also according to ISIS, nine nations began or are suspected of having begun a nuclear weapons programme but ended the programme, if they had one,

after 1970. They are Argentina, Brazil, Romania, South Africa, South Korea, Spain, Switzerland, Taiwan, and Yugoslavia. Algeria and Syria have been suspected of intending to produce nuclear weapons, but no programme has been identified in those countries. The only nation that has actually produced nuclear weapons and then destroyed its nuclear weapons programme is South Africa. (Davis and Purcell, 2006: 16-17). After the 1991 collapse of the Soviet Union, former Soviet republics Ukraine, Kazakhstan, and Belarus renounced nuclear arms and by 1996 completed transfer of Soviet-era weapons to Russia for dismantling (Mattis, 2009: 1).

1.6.The Potential Use of WMD by Terrorist Groups

The rise of terrorist groups that seem to be motivated more by religious or ideological motives rather than by a logical cost-gain calculus has complicated the ability to deter attacks or escalation of conflict. Those that kill in the name of God are operating on a different wavelength than most state or terrorist leaders. Moreover, terrorists often are difficult to pinpoint (Davis, 2006: 14).

Given the growing awareness of terrorist incidents, the risk of using WMD by terrorist groups is among the most worried issue in the international arena. For more than two decades, policymakers and academics have become steadily more concerned about the threat posed by WMD terrorism. This concern became even more acute in the wake of the March 20, 1995, sarin nerve agent attack on the Tokyo subway system by an apocalyptic millenarian religious group known as Oumu (or Aum). Shinrikyo (Aum Supreme Truth), an event that has been described as the first major sub-state use of such a weapon. Aum's blatant and indeed traumatic violation of long-standing societal taboos against the use of WMD by non-state actors represented a 'qualitative leap' that would soon inspire other terrorist groups to employ these weapons (Bale and Ackerman, 2009: 11). The death penalty against to Soko Asahara, leader of Aum Shinrikyo, and 6 members of this religious cult was executed in July 2018.

Measures to prevent terrorists from acquiring intact nuclear weapons or nuclear materials must be carried out on three levels. The first and the most important is controlling weapons and materials at their source. A second step, which should occur concurrently, is preventing nuclear material from crossing national borders. Progress has been made in this direction. From time to time, the media reports the arrest of a smuggler. However, the technological means to prevent such smuggling worldwide are not available. A third approach is therefore necessary: taking the necessary measures to prevent any nuclear material that enters a country illegally from being used within that country (Davis and Purcell, 2006: 37-38).

On 13 April 2005, the UN General Assembly adopted by consensus "an international treaty against nuclear terrorism". The Secretary General's report contains a warning of the dangers of "catastrophic terrorism." This warning has been repeated with increasing levels of urgency in the policy making community especially after the events of 11 September 2001, since it is well known that groups such as Al-Qaeda have had plans to acquire WMD". The report recommends "measures to be adopted by member states, such as the recommendation that negotiations for an international convention for the suppression of nuclear terrorism be completed" (Dhanapala, 2005: 79).

The issue of the use of WMD by non-state actors and terrorist organisations is constantly on the agenda. However, the events that came to the present moment and explained in this section, there is no serious attack. The effects of the attacks are limited. Terrorist attacks on nuclear, chemical and biological installations must be taken into consideration.

1.7.The United Nations' Difficulties

Governments are often reluctant to establish new intergovernmental institutions. While some decision makers may fear that such institutions will become "too strong", others may believe that they are "too weak" to be effective (Blix, 2006: 177). As Blix stated, different approaches of states create various difficulties in the work of international organizations.

The General Assembly has the duty to consider "principles governing disarmament and the regulation of armaments" and can make "recommendations to the United Nations (UN) members or

the Security Council". The Security Council is responsible for "formulating plans to be submitted to the members of UN for the establishment of a system for the regulation of armaments". Various steps were taken by the United Nations from the beginning of its establishment, though these did not bring "an end to the arms race" (Arnold, 1997: 144).

The kind of disarmament which has been considered by UN organs would not require that any nation or group of nations should be placed in a position of weakness while other nations remain strong. International disarmament would no doubt involve risks, but so does international armament: "there is no policy without risk" (Bailey, 1989: 55).

The authors of the UN Charter thought that the creation of stable international society would reduce the need for national armament. To the degree that the Security Council could insure international peace and security, the chances would increase for world-wide arms control. Thus, disarmament – or at least arms control – was set out as "principal aim of the organisation" (Baehr and Gordenker, 2005: 94).

The spread of WMDs remains a key challenge to international peace and security. Yet the member states of UN are still deeply divided on how to meet this challenge:

- "Three nuclear powers remain outside the NPT; nine countries have not yet joined the CWC; thirty-one are outside BTWC";
- "The discriminatory structure of the NPT, inherited from the Cold War, is not as well accepted today; the lack of recent progress in disarmament has become a source of increasing frustration; and opinions continue to diverge on how to strengthen international verification mechanisms in the context of an expanding nuclear industry";
- "Important gaps remain in national legislation and law enforcement mechanisms to prohibit proliferation, and much needs to be done to prevent access to biological, chemical, nuclear, and radiological weapons and related technologies by terrorist groups. There is an urgent need within the UN system to give higher priority to nonproliferation and disarmament, and to build a consensus on these issues" (IPI Paper, 2009: 1).

The UN is the center where international agreements are codified and recorded in a sense. This may not apply to every agreement. In addition, some agreements may not be sanctioned. The sanctions for the agreements can sometimes be made clear to the parties to the treaty, and where the dispute may arise. If the UN address is shown in such an expression, the UN may take a task for it. For example, there is no fixed secretariat that looks at an organisation of the Nuclear Non-Proliferation Treaty or "which countries fit into the agreement". However, the International Atomic Energy Agency (IAEA) has signed a joint protocol with countries that are parties to the Nuclear Nonproliferation Treaty. In this protocol there is a procedure under which conditions, when and how the nuclear facilities in the country will be inspected (Francis, 2007: 204).

The IAEA has three objectives: "promote the peaceful use of nuclear energy, ensure that the nuclear power industry operates safely, and verify through inspections that states comply with their commitments under the NPT and other nonproliferation agreements" (Davis and Purcell, 2006: 87).

1.8.UN Security Council Resolution 1540

In January 1992, the Security Council declared through a Presidential Statement that:

> "*The proliferation of all weapons of mass destruction constitutes a threat to international peace and security. The members of the Council commit themselves to working to prevent the spread of technology related to the research for or production of such weapons and to take appropriate action to that end.*" (Blix, 2006: 181).

On April 28, 2004, the U.N. Security Council unanimously adopted Resolution 1540 under chapter 7 of the U.N. Charter, thereby making it legally binding on all member states. Resolution 1540 requires all states to "establish, develop, review and maintain appropriate effective national and trans-shipment controls and border controls to prevent the proliferation of nuclear, chemical, and biological weapons and their means of delivery". A Security Council committee was also set up to monitor progress and to receive implementation reports from member states, with a two-year mandate. The

primary advantage of the resolution over treaties addressing similar matters is that it is binding on all UN member states, including those outside the scope of the non-proliferation regime and those non-nuclear states that serve as re-export and manufacturing points in the proliferation network. (Cirincione et.al, 2005: 39; see also Blix, 2006: 181; Oosrhuizen and Wilmshurt, 2004: 1; Kasprzyk, 2013: 2-11).

Although there was considerable consternation over the role of the Security Council as a law-making body, widespread recognition of the urgency of enforcement eventually overcame these reservations. In response to these objections, however, Resolution 1540 states that it does not override the existing treaties of the nonproliferation regime. The resolution obliges member states to take action aimed at preventing both the proliferation of nuclear, chemical, and biological weapons and also their means of delivery (Cirincione et.al, 2005: 39).

1.9.Worth of Nuclear Weapons in World Politics

Contrary to a broad belief, deterrence is not directly related to the destruction of cities. Deterrence is about what a state can do or what it might want to do. The main determinant is the comparison and assessment of the damage to the counterparty and the damage that the other party can give you. The country, which will be subject to retaliation attack, cannot know the extent and severity of this attack and it is not possible to limit them (Waltz, 1990: 732).

Though nuclear weapons were brandished during the nuclear arms race, they were not used. In fact, history's only examples of the detonation of nuclear weapons against an enemy is the US bombings of Hiroshima and Nagasaki, both in Japan, in 1945.

The closest that the world has come to "the detonation of another nuclear weapon against an enemy may have been the Cuban Missile Crisis in October 1962". The United States discovered that "the Soviet Union was installing missiles in Cuba". After President John F. Kennedy confronted Soviet premier Nikita Khrushchev with the evidence and a US naval blockade was placed around Cuba, Khrushchev withdrew the missiles; part of the conditions of withdrawal was a pledge by the United States not to attempt to invade Cuba. The United States also offered to remove obsolete missiles from Turkey (Davis and Purcell, 2006: 14).

As Clausewitz stated (2007: 228), when the political prospects begin to move the situation between the two states towards the war, the first step must not be taken without considering and calculating the results of the last step.

In the Cuban Crisis, Waltz described Kennedy and Kissinger's remarks as a reflection of Clausewitz's words. Kennedy said that "It isn't the first step that concerns me, but both sides escalating to the fourth and fifth step and we don't go to sixth because there is no one around to do so". Kissenger evaluated the number of nuclear weapons as the following: "The Soviet Union had only 60-70 truly strategic weapons while we had something like 2000 in missiles and bombs. With some proportion of Soviet delivery vehicles surviving, the Soviet Union could do horrendous damage to the United States." Waltz gives the following explanation to Kissenger's words. "In other words, we could not be sure that our two thousand weapons would destroy almost all of their sixty or seventy. Even with numbers immensely disproportionate, a small force strongly inhibits the use of large one." (Waltz, 1990: 734).

Being an ally with a nuclear-state can be a security option for weak states. However, if the opposing nuclear forces are involved in a possible conflict, the weak state territory, regardless of which side the nuclear wing is on, can turn into the areas of struggle of these nuclear forces, including conventional or nuclear warfare.

Sagan argues that there is an apparent contradiction lies at the center of understandings about nuclear weapons and deterrence. According to him; on the one hand, it is widely believed that nuclear weapons were an important factor in maintaining the "long peace" between the United States and the Soviet Union during the Cold War. The two superpowers avoided war despite a deep geopolitical rivalry, repeated crises, and a prolonged arms race. On the other hand, it is also widely believed that the continuing spread of nuclear weapons will greatly increase the risks of nuclear war. New nuclear powers, with similar characteristics of rivalry, are considered unlikely to maintain stable deterrence.

Sagan describes this situation "peaceful past and fearful nuclear future" (Sagan, 1994: 66). The contradiction expressed by Sagan is still valid today. It is a historical fact that during the Cold War period, nuclear weapons prevented the emergence of a new war as a balance. However, even in quantitative sciences there is a condition that the same results can be obtained from the experiments under the same conditions. It is not possible to give a concrete judgment on whether or not nuclear weapons will provide a balance in the same way for the future as in the cold war period.

Mearsheimer (1990: 11) bases the long period of peace after World War II on three grounds. These are; "the bipolarity of the distribution of power on the Continent, the rough equality in military power between those two polar states, and the appearance of nuclear weapons, which vastly expanded the violence of war, making deterrence far more robust."

The NATO, which is weakened and worn out by the Second World War, faces the Soviet Union and the Warsaw Pact countries due to a divided Germany during the Cold War years. It was thought that Western European countries were under an occupation threat. Because of Western Europe, NATO lacked both financial and military strength to counter such an attempt to invade. Despite the US military presence, the superiority of the Warsaw Pact was the issue.

It is decided to pursue a policy on using NATO and US tactical nuclear weapons to stop this imbalance and stop a possible Warsaw Pact attack. In this context, the US has deployed 7,000 short-range nuclear weapons in various regions of Europe. It is doubtless that these weapons contributed to regional peace during the cold war period and prevented the Soviets from exerting pressure on Europe. The arrival of these weapons has brought a balance to the conventional weapons superiority that the Warsaw Pact has in central Europe (Graham, 2004: 63; see also Freedman, 1983: 93-97).

The political value of nuclear weapons was very high. To be considered a great power in the post–World War II world, a state needed to possess nuclear weapons; to be considered a superpower required "the possession of thousands of nuclear weapons". Now, years after the end of the Cold War, "the value of nuclear weapons remains very high". Although it is an historical accident, the five NPT nuclear weapon states are the five permanent members of the Security Council of the UN. Often referred to as the P-5, these states— the United States, Britain, France, Russia, and China—are considered in many respects to be the world's most influential states. This preeminence in influence seems to some degree keyed to the possession of nuclear weapons authorized by the NPT. A former Indian foreign minister has referred to this situation as "nuclear apartheid." The purpose of NPT Article 6 and the 1995 Statement of Principles and Objectives was to redress this perceived discrimination within the NPT regime. If the non-proliferation objectives thus set forth are to succeed, "there must be a reduction in the political value of nuclear weapons. Otherwise, these weapons will, over the long run, be too attractive to control, and the NPT will ultimately fail".

After the May 1998 Indian nuclear tests, Indian Prime Minister Atal Behari Vajpayee announced, "We have a big bomb now, India is a nuclear weapon state". Even the Dalai Lama, who is opposed to nuclear weapons, is quoted in the same article as saying, "Some big countries say only they have the right to nuclear weapons. India is a big country and in that case it should have the right." (Graham, 2004: 64-66).

Donnel (2012: 1) brings a different perspective that abandoning the WMD programmes of states with authoritarian rule seeking to acquire WMD leads to the overthrown from the power and murder of these country leaders and gives Saddam Hussein and Muammar Qaddafi as examples.

Religious leaders have denounced the doctrine of nuclear deterrence in today's world. Roman Catholic Archbishop Renato Martino of the Holy See said at the United Nations some years ago that "nuclear weapons are incompatible with the peace we seek for the twenty-first century." In June 1998, the Conference of the Catholic Bishops of the United States of America released a statement in which they said that "nuclear deterrence as a national policy must be condemned as morally abhorrent because it is the excuse and justification for the continued possession and further development of these horrendous weapons. We urge all to join in taking up the challenge to begin the effort to eliminate nuclear weapons now, rather than relying on them indefinitely."

The fewer nations that possess such weapons, the less visible their role in international discourse, the less likely their use or threatened use in world crises. (Blechman and Mackay, 2000: 7).

2.Conclusion

Mesquita and Riker (1982: 283) argued that the possibility of using nuclear weapons in a conflict between a nuclear-powered state and a non-nuclear-capable state could be, but in the case of a conflict where both states have nuclear weapons, the probability of using these weapons is very low and even close to zero.

Waltz's articles published in 1993 and 1998 showed close evaluations of Mesquita and Riker's claims.Waltz summarizes the situation that resulted in the use of nuclear weapons at the end of World War II: "For almost half a century it seemed that World War II was truly 'the war to end wars' among the great and major powers of the world. The longest peace yet known rested on two pillars: bipolarity and nuclear weapons." (Waltz, 1993: 44). Waltz also states that it is possible to occur conventional wars between states, but the probability of a war with nuclear weapons is nearing zero (Waltz, 1998: 51).

The United States is the key player among the nuclear nations. Since the disintegration of the Soviet Union, it is recognized as the world's only superpower, and the Bush administration has been outspoken about its position in regard to nuclear weapons. The United States is reducing the "size of its arsenal, but it is shifting its position on the role of nuclear weapons in a way that appears to make them more likely rather than less likely to be used". For decades the United States maintained a "firm line between the use of conventional weapons and nuclear bombs." According to official US policy, "nuclear weapons would be used only against countries that possess nuclear weapons or ally themselves with a nuclear power".

Russia is arguably not the only nuclear nation that is being affected by US nuclear plans and activities. China, for one, continues to develop its arsenal and means of delivery. Moreover, nonnuclear nations can argue that they need to obtain nuclear weapons in order to deter attacks on themselves (Davis and Purcell, 2006: 33, 35).

Recent political change has left the world only one remaining superpower. Nations continue to compete for dwindling resources such as potable water, oil for energy, and food-production needs in the face of unprecedented population growth. This environment is ripe for escalation of conflicts and chaos. Coupled with advancements in science, the potency of the tools of war and WMDs will only increase, while more frequent conflicts and world chaos escalate fear. But understanding what to fear is critical (Prelas and Peck, 2005: 1).

Nuclear weapons can give a state a dominant position in its region (Barnaby, 2004: 5). If looked at the examples of Israel, India and Pakistan that are never members of the NPT, yes, a country will be "untouchable" if it posses nuclear weapon. These three countries have not been exposed to any serious threats except to use very limited soft power against them until now.

It is a kind of dilemma to have a binding and indirect pressure on other countries with various treaties in order to have both possession of WMD and to prevent it from being used against to nuclear countries. It is also a contradiction to try to preserve the current situation despite these agreements. "I can have nuclear weapons but the others cannot" is a thought of a broken mind.

The issue of the use of WMD by non-state actors and terrorist organisations is constantly on the agenda. However, the events that came to the present moment, the effects of the attacks are limited. Instead, terrorist attacks on nuclear, chemical and biological installations must be taken into consideration. The only incident that has led to the death of more than 200,000 Japanese, most of them civilian, which took place dramatically with WMD, is the US attack

on the cities of Hiroshima and Nagasaki during World War II. Of course the possibility of WMD use by terrorists should not be overlooked. The greatest danger, however, is the use of WMD by a state. The possibility of the use of WMD by non-state actors and terrorist organisations brings the states together and acts in common on an international basis.

Considering only the countries with nuclear weapons at the moment, the examination of the subject will be incomplete. As discussed in the second part, there are those who have these weapons (USA, RF, China, France, UK, Israel, India, Pakistan, and strongly possibly North Korea). There are countries that have owned this technology but have removed their programmes (Australia, Egypt, Sweden, Canada, Argentina, Brazil, Romania, South Africa, South Korea, Spain, Switzerland, and Taiwan) and as an uncertain state, Iran. Although they declare that they have transferred their existing weapons and programmes from RF to the former Soviet bloc, there are countries that cannot be sure that the technological waste of these weapons is completely gone (Ukraine, Kazakhstan, and Belarus). In addition to these, there are countries that are capable of possessing such weapons if they need because of the high technologies they already have (Japan and Germany). Looking at this dangerous list, it can be seen that the number of countries with nuclear weapons has a significant potential to increase.

As for nuclear weapons, there was a serious threat during the cold war. As a significant number of academics and military experts have argued, it can be said that nuclear weapons prevented the emergence of a new Third World War during the Cold War. It was pointless for the armed forces to reach significant proportions during the Cold War, and as a result, the war on nuclear weapons would not happen.

The escalating tension between the USA and RF during the Cuban crisis revealed the risk of using nuclear weapons, but this crisis could be overcome thanks to the deterrence of nuclear weapons by both countries and the common sense of the country's leaders.

North Korea's nuclear programme and ballistic missile tests have always been in the pursuit of US. US has always worked for the implementation of international embargo on North Korea. The continuation of North Korea's tests and the rise of US pressures have sometimes brought the tension between the two countries to the point of conflict. In September 2016, North Korea conducted its fifth nuclear test. It was declared by the North Korean authorities that the trial was a hydrogen bomb test and was carried out successfully. The 5,3 magnitude earthquake occurring in the test area after the test is the most important indicator for the reality and success of the nuclear test. This experiment has been a turning point for the positive change in the direction of US-North Korea and South Korea-South Korea relations. The likelihood of North Korea being able to achieve nuclear weapons capability has led to a change in US policies. It is considered that these developments in the recent period show very clearly the balancing role of nuclear power in international relations.

Still, the tense relations between the US and Venezuela have come to a nuclear issue at some point. The US pressures on Venezuela, the recognition of the opposition leader as the official president, and the policies adopted by the other countries and the UN have included RF in the crisis. RF stated that she supported the current head of state and announced that it would be appropriate for the current administration to engage in dialogue with opposition and also stated that she was ready to assume the role of mediator. The most striking development in this process is that on 30 January 2019, RF had sent two TU-160 type aircraft, which have the ability to deliver nuclear bombs, to Venezuela. This development is considered to have a stabilizing effect on the escalating crisis.

From the Second World War to the present, great powers did not face directly. The nature of the war, which has been changing since the recent past, has been transformed into proxy wars in order to realize the interests of the great states in the regional conflicts that have

occurred and are occuring. At this point, it is very concrete that WMD and especially the nuclear ones should be accepted as a balancing element in international relations.

Deterrence predicts to prevent wars by using threats. Although the wars are a victory and defeat, both sides are subject to certain losses and a certain amount of damage as a consequence. Even the winner of the war may not tolerate the war's damages to the own country. For this reason, the prevention of war is more desirable. However, the states intend to impose their wishes on another state. The deterrence strategy is an easy and inexpensive method applied by the states that intend to impose their demands on the enemy without entering the war. The need for this method is threats. As a result of the threats, it is anticipated that the enemy will be given up to perform the unwanted action by creating fear on the enemy. In this sense, it can be said that WMD is a balancing element, even if both parties have nuclear weapons or one party.

Having nuclear weapons did not give the US the power to prevent the countries that possessed these weapons after she has. The claim of this article is that when the second nuclear power, RF, possessed these weapons and was included in the latter (China, UK, and France), the possibility of using nuclear weapons between the two nuclear powers has greatly reduced. And even within the scope of the struggle between a nuclear-powered country and a non-nuclear power, the United States has not been used even in the Vietnam War, which cost to a serious national and international prestige and financial loss. Of course, here the factor of China and RF should not be ignored. The fact that non-nuclear power countries are allied with nuclear power countries is one of the factors affecting the balances in international relations.

The first country to use the nuclear weapon should take into account the retaliation of the rival nuclear country. It is madness to use these weapons knowing that nuclear bombs will explode in their own lands. If such using happens in the future, it is considered that the competent authorities of the country concerned will not be discussed, examined and agreed upon. It is believed that the use of nuclear weapons can only emerge as an out-of-control movement of the authorities having access to firing procedure and involved in the decision-making mechanisms of the countries with these weapons.

The probability of using WMD is close to zero does not mean that it is zero. Even if there is a slight possibility to use them, this possibility should never be ignored, the WMD issue will continue to be an important key tool in directing international relations. In this context, WMD will continue to maintain its significant place in the balance of international relations.

3.References

Albert Fritsch, S. J., & Davis, M. (2007). The Morality of Nuclear Power: An Ignatian Discernment.

Andrews, D. M. (1994). Capital mobility and state autonomy: toward a structural theory of international monetary relations. *International studies quarterly*, *38*(2), 193-218.

Arnold, G. (1997). *World government by stealth: the future of the United Nations*. Springer.

Baehr, P., & Gordenker, L. (2005). *The United Nations: reality and ideal*. Springer.

Bailey, S. D. (1989). Groups and Blocs. In *The United Nations: A Short Political Guide* (pp. 29-39). Palgrave Macmillan, London.

Bale, J. M., & Ackerman, G. A. (2009). Profiling the WMD Terrorist Threat. *WMD Terrorism: Science and Policy Choices*, 12-13.

Barnaby, F. (2004). *How to build a nuclear bomb: and other weapons of mass destruction*. Nation Books.

Bartholomees, J. B. (Ed.). (2006). *US Army War College Guide to National Security Policy and Strategy*. DIANE Publishing.

Blechman, B. M., & Mackay Jr, L. S. (2000). *Weapons of Mass Destruction: A New Paradigm for a New Century* (p. 4). Henry L. Stimson Center.

Blix, H. (2006). *Weapons of terror: freeing the world of nuclear, biological and chemical arms*. United Nations Publications.

Bonds, T. M., Larson, E. V., Eaton, D., & Darilek, R. E. (2014). *Strategy-policy mismatch: How the US army can help close gaps in countering weapons of mass destruction*. RAND ARROYO CENTER SANTA MONICA CA.

Bueno de Mesquita, B., & Riker, W. H. (1982). An assessment of the merits of selective nuclear proliferation. *J. Conflict Resol.*, *26*, 283.

Caldwell, D., & Williams Jr, R. E. (2016). *Seeking security in an insecure world*. Rowman & Littlefield.

Carus, W. S. (2012). *Defining weapons of mass destruction*. NATIONAL DEFENSE UNIV FORT MCNAIR DC CENTER FOR THE STUDY OF WEAPONS OF MASS DESTRUCTION.

Cawthra, G., & Møller, B. (2007). *Nuclear weapons: implications for Africa* (No. 2007: 18). DIIS Working Paper.

Cirincione, J., Wolfsthal, J. B., & Rajkumar, M. (2005). *Deadly arsenals: Nuclear, biological, and chemical threats*. Carnegie Endowment.

Clausewitz Carl Von. (2007). *On War*, Trans. Howard Michael and Paret Peter, Great Britain: Oxford University

Davis Jim A (2006) Over a decade of counter proliferation, In: Schneider Barry R and Davis Jim A (eds) *Avoiding*

Francis, S. M. (2007). 7 The diversion of nuclear materials for terrorist use. *Terrorism and Weapons of Mass Destruction: Responding to the Challenge*, 201-205.

Freedman, L., & Michaels, J. (2019). *The Evolution of Nuclear Strategy: New, Updated and Completely Revised*. Springer.

Graham Jr, T. (2011). *Common sense on weapons of mass destruction*. University of Washington Press.

Hamel-Green, M. (2005). *Regional initiatives on nuclear-and WMD-free zones: cooperative approaches to arms control and non-proliferation*. UNIDIR, United Nations Institute for Disarmament Research.

Heinbecker, P., & Goff, P. (2005). *Irrelevant or indispensable?: the United Nations in the twenty-first century*. Wilfrid Laurier Univ. Press.

Kane, C. (2015). *Planning Ahead: A Blueprint to Negotiate and Implement a Weapon-of-mass-destruction-free Zone in the Middle East*. James Martin Center for Nonproliferation Studies, Middlebury Institute for International Studies at Monterey.

Kasprzyk, N., Shadung, M., & Stott, N. (2015). Towards the 2016 Comprehensive Review-former experts assess UNSC Resolution 1540. *Institute for Security Studies Monographs*, *2015*(191), 142.

Kassenova, T. (2012). *A Regional Approach to WMD Nonproliferation in the Asia-Pacific*. Carnegie Endowment for International Peace.

Kilgour, D. M. (2007). Arms Control, Game Theory, and the Twenty-first Century. *Terrorism and Weapons of Mass Destruction: Responding to the Challenge. London: Routledge*, 225-41.

Kort, M. (2010). *Weapons of mass destruction*. Infobase publishing.

Lamb, P., & Robertson-Snape, F. (2017). *Historical Dictionary of International Relations*. Rowman & Littlefield.

Mattis, F. (2009). *Banning weapons of mass destruction*. ABC-CLIO.

McDonnell, T. (2012). Nuclear weapons in international politics: it's getting personal. *As retrieved from: http://www. wilsoncenter. org/publication/nuclear-weapons*.

Mearsheimer, J. J. (1990). Back to the future: Instability in Europe after the Cold War. *International security*, *15*(1), 5-56.

Mikulaschek, C. (2009). Mediation and Peace Processes. *International Peace Institute Blue Papers*, (8).

Moon, J. E. V. C. (2007). Mark A. Prelas and Michael S. Peck. Nonproliferation Issues for Weapons of Mass Destruction: Boca Raton, London, New York, Singapore: Taylor & Francis, 2005. 274 pp. Cloth $127. 95. ISBN 09247-5339.9.

Oosthuizen, G. H., & Wilmshurst, E. (2004). Terrorism and weapons of mass destruction: United Nations Security Council resolution 1540. *Chatham House Briefing Paper*, *4*(01).

Press.

Rivera, S. (2004). *Women of the Middle East*. ABDO.

Sagan, S. D. (1994). The perils of proliferation: Organization theory, deterrence theory, and the spread of nuclear weapons. *International Security*, *18*(4), 66-107.

Sagan, S. D. (1997). Why do states build nuclear weapons? Three models in search of a bomb. *International security*, *21*(3), 54-86.

Schechter, M. G. (2009). *Historical dictionary of international organizations* (Vol. 28). Scarecrow Press.

Spiers, E. M. (2000). Weapons of mass destruction. In *Weapons of Mass Destruction* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan, London.

United Nations. Dept. of Public Information. News, Media Division, & United Nations (UN). (2004). *Basic Facts about the United Nations*. United Nations Publications.

Vitkauskaitė-Meurice, D. (2014). The Un-Nato Cooperation In Implementing the United Nations Security Council Resolution 1540. *Jurisprudencija*, *21*(2).

Waltz, K. N. (1981). The spread of nuclear weapons: More may be better: Introduction.

Waltz, K. N. (1988). The origins of war in neorealist theory. *The Journal of Interdisciplinary History*, *18*(4), 615-628.

Waltz, K. N. (1990). Nuclear myths and political realities. *The American Political Science Review*, 731-745.

Tam Metin No: TM002

FUNDAMENTAL DETERMINANTS OF INFLATION

Aghanemat Aghayev

Azerbaijan University

@aganemat@gmail.com

ABSTRACT

This paper studies the main factors of inflation in Azerbaijan economy. The research outcomes suggest that, mainly the consumer prices take effect from fiscal spending. At the same time, as external factors exchange rate and inflation in foreign partners explains the inflation heating in Azerbaijan. The analyses show that, monetary policy and supply shocks do not have important impact to inflation processes.The paper finds that exchange rate depreciation has significant effect on consumer prices, because of high trade openness, especially from the import side in the country. The main factor of exchange rate depreciation comes from dominance of oil sector dollars in the fiscal area and domestic fx market.

Keywords: government spending, consumer price index, inflation, exchange rate, fiscal policy, fiscal rules, monetary policy

1.Introductıon

Regardless of the level of development, in all countries inflation became one of the serious matters of social-economic system over a period. The analyses state that, throughout the past few years, inflation in Azerbaijan economy caused by many different factors. Generally, the first group of factors caused by domestically, and other group caused by external reasons.

Economic researchers from the different countries spends many time for studying the relationship between consumer prices and other leading macroeconomic indicators. The domestic economic determinants of inflation includes monetary and non-monetary factors. Of course, the money supply is one of the main monetary factors. There are positive relationship between money supply and inflation rate. How is that, it knowns important means, the government institutes should try to implement the suitable monetary policy to control the inflation rate.

Because of high share of oil and gas industry in Azerbaijan economy and therefor wide use of oil reserve dollars in the fiscal sector one of the main macroeconomic indicators that has significant impact to prices, especially consumer prices is the fiscal spending.

From the theoretical point of view, after increase of the price level in economy, each unit of currency buys fewer goods and services, of course. Thus, inflation is a sustainable increase in the general price level. It may cause many negative impacts on economic system of a country and the society itself. Therefore, high inflation rate increases the living cost of population, which negatively affects to the living standards of people.

However, from the one hand intensive government spending stimulates economic growth, from the other hand increases inflation heating. Especially in Azerbaijan, which the significant part of the government spending takes the source from natural resources - crude oil sector.

In Azerbaijan economy, the crude oil export is the major factor creating the economic growth. Additionally, crude oil export is the main base for State Oil Fund savings. Different empirical researches state that, inflation in Azerbaijan affected mainly from monetary

expansion that is result of oil boom and high using of foreign exchange reserves in the fiscal sector. From this point of view, overall inflation takes effect from expansionary fiscal policy in the country.

The level of government expenditures are changing according to different factors such as economic situation; macroeconomic framework; implementation of strategic social-economic programs; political etc.

Keynesian theories state that, government needs to spend for achieving stimulated aggregate demand or investment, increase in productivity level and stability in the national economy.

This paper intends to capture different factors, of which the fiscal policy as key source of inflationary pressure in Azerbaijan economy.

2.Lıterature Revıew

Table-1. In various studies inflation response to fiscal spending

INCREASING EFFECT TO INFLATION
Caldara, D., and C. Kamps, 2008 Edelberg, W., Eichenbaum, M., and J. Fisher, 1999 Ben Zeev, N., and E. Pappa, 2017
DECREASING EFFECT TO INFLATION
Canzoneri, M., R. Cumby, B. Diba, 2002 Mountford, A., and H. Uhlig, 2009 Fatas, A., and I. Mihov, 2001b
MIXED EFFECT TO INFLATION
Perotti, R., 2004 Canova, F., and E. Pappa, 2007
INSIGNIFICANT EFFECT TO INFLATION
Fatas, A., and I. Mihov, 2001a
NA
Blanchard, O., and R. Perotti, 2002 Burnside, C., M. Eichenbaum, and J. Fisher, 2004 Gali, J., D. López-Salido, and J. Vallés, 2007 Ramey, V., 2011a

Ravn, M., S. Schmitt-Grohé, and M. Uribe, 2012

Fiscal policy has received less attention and the role of fiscal policy in the economic stabilization have been depreciated despite the wide literature about the monetary policy impact on economic activity (Antonio Afonso and Ricardo M. Sousa (2009)).

According to Barro and Gordon, 1983, Alseina and Tabelleini in 1987 the process of inflation is a document, which proves that the government failed to fulfill its economic obligations. Therefore, usually governments use inflation to benefit from the price spike. Depending on the situation of the sudden inflation governments can temporarily gain profit. From this point of view in the absence of financial commitments inflation becomes an interesting instrument for government.

Inflation is a social evil, it is true that increase in consumer prices reduces the costs of the public sector, since certain groups in society cannot defend from this social-economic problem (Mohsen Mehrara, Mohsen Behzadi Soufiani and Sadeq Rezaei (2016)). In recent years in this respect the awareness of citizens has increased. In many countries fiscal drag – the crop that inflation gives policy-makers in countries with progressive tax systems of type is disappearing.

Brescian Turroni did research on relationship between state budget deficit and consumer prices. It states that, the relationship between state budget deficit and inflation could be negative.

Patinkin in 1993 writes that, political interests can be helpful to decrease the differences in nominal spending of revenues by using inflation. In the countries where is not any legislative restrictions on financing of state budget deficit by central bank emission, when government expenditure is larger than revenues borrowing from the central bank for financing of state budget deficit can be required. Becouse of that kind of money supply policy the inflation rate increases. It reduces the real value of government expenditure. The negative impact of inflation on the real value of government expenditure, known as Patinkin effect.

Friedman in 1981 states that, inflation would take effect from fiscal sector when government expenditure provided by the:

- increase of taxes;
- or domestic selling government securities (bonds, obligations, other kind of debt instruments etc.) to the public.

Here, both financing methods would replace government spending rather than private sector spending.

The effect of such financing are:

- interest rate increase;
- incentives for private sector investment;
- and saving reduce.

Above listed sequential effects play role as different channels that government spending impacts to activation of inflation in the national economy.

By analyzing optimal fiscal and monetary policy setting Ferrero in 2006 includes a role for distortionary taxation and government debt, which leads to a modified optimal targeting rule.

Gali and Monacelli in 2008 and Beetsma and Jensen in 2005 have analyzed the role of fiscal stabilization in the context of a monetary policy. While fiscal policy is implemented at

the country level, monetary policy is conducted by a common central bank. Here the authors show that, there is a fiscal policy-stabilizing role that goes beyond the efficient provision of public goods.

In the researches by Fatas and Mihov in 2001b and Canzoneri in 2002 the consumer prices significantly declining in response to a fiscal expansion. In Edelberg et al. İn 1999, the gross domestic product deflator increases, while the CPI index first increases and then declines. Also, it is important to note that, some previous studies have also reported a decline in prices in response to a government expenditure expansion.

Based on a various analysis, can be explained the relationship between consumer prices and:

- current fiscal spending;
- budget deficit;
- money supply.

When government expenditure increases, this increase makes the budget situation worse and leads to deficit. Simultaneously, as a source of monetary base increasing of government debt of central bank will bring increase in monetary base. Consequently, it will lead to money supply increase.

Piontkivsky, in 2001, Mohsen Mehrara, Mohsen Behzadi Soufiani, Sadeq Rezaei in 2016 state that, according to the positive relationship between the general level of prices and liquidity, increasing of money supply leads to consumer prices increase. The inflation led to a decrease in the real value of government spending in the next period. From the other hand, this decrease forces the government to compensate for its cost value, by increasing nominal expenditure the next period. However, expantion of gevernment expenditure will increase the budget deficit and repeat the above process.

3.Empırıcal Evıdence

Generally, relation between fiscal expenditures with consumer prices as one of the main determinant widely supposed in academician and practical discourses. These scientific works offer various detailed evaluation about the macro stability effects of fiscal policy by the different aspects.In 2009 Antonio Afonso and Ricardo M. Sousa identified fiscal policy shocks using a recursive partial identification, and estimate a Bayesian Structural Vector Auto Regression model therefore, accounting for the posterior uncertainty of the impulse-response functions.

In addition, the feedback from government debt were explicitly included in their framework.

Table-2. Macroeconomic effects of fiscal policy in U.K., Germany, Italy and U.S.

GOVERNMENT SPENDING SHOCKS:		GOVERNMENT REVENUE SHOCKS:	
on GDP	a small effect	on GDP	positive (although) lagged) effects
on private consumption	do not impact significantly	on private investment	positive (although) lagged) effects
on private investment	negative effect	on housing prices	positive effect

on housing prices	varied effect	on stock prices	positive effect
stock prices	quick fall	on inflation	do not impact
on the price level and the average cost of refinancing the debt	do not impact significantly	real effective exchange rate	appreciation
on the growth rate of monetary aggregates	a small and positive effect		
real effective exchange rate	depreciation		
on national productivity	positive and persistent impact		

In Iran the Central Bank to control the level of inflation has adopted an inflation targeting monetary policy framework in recent years. In the other hand, government owns oil revenues that sells these to central bank to cover fiscal expenditures. So, the targeting monetary policy is in trouble, even the government does not borrow from central bank (Mohsen Mehrara, Mohsen Behzadi Soufiani, Sadeq Rezaei (2016)).

Also, we may state another important outcome about this country. The impact of other different explanatory variables, of which government spending on consumer prices depends on monetary condition: contractionary or expansionary the monetary policy regime.

Table-3. Inflation effects of fiscal spending in different monetary policy regimes

IN THE FİRST REGİME (low liquidity growth)	IN THE SECOND REGİME (high liquidity growth)	IN BOTH REGİMES
- Fiscal spending growth was not inflationary; even it had negative impact on inflation. - Government spending possibly financed by taxation or non-inflationary oil revenues has contributed more to economic growth. - The first and second lags of inflation as proxies of inflation expectations had more effect on inflation.	- Fiscal spending was inflationary. - Larger amount of increased money transferred to inflation and lesser transferred to economic growth.	- Output increases the consumer prices, which can represent shocks or pressures of demand side effects. Comparatively to the second regime, these shocks and had lower pressures in the first regime. - The dominant factor for inflation in shot-run is liquidity.

From this point of view, expectations has significant effect on inflation in low liquidity growth regimes.		

Musa & Asare in 2013 investigated and measured the long run and short run relationship between monetary and fiscal policies on economic growth in Nigeria. Their research outcomes show that: monetary policy exacted greater impact on the economic growth. In adition, the effects of fiscal policy had lower magnitude more specifically when there is decrease in the consumer prices.

Another interesting work about Nigerian economy was done by Olayungbo in 2013. Here the asymmetry causality test shows that: unidirectional causality exists from negative government expenditure changes (low or contractionary government spending) to positive inflation changes (high inflation) in the Vector Auto Regression 2 model. Inflationary pressure in the country is state dependent, that is high inflation is caused by low or contractionary government spending.

Implementation of fiscal rules are important way to manage the inflationary effect of government spending. Fiscal rules are the certain constraints on fiscal policy through numerical limits on fiscal aggregates. Usually in good times of economy the government to ensure fiscal responsibility and debt sustainability by the way of fiscal rules typically correcting distorted incentives and containing pressures to overspend.

IMF evaluates the implementation of fiscal rule as following (IMF, 2009: 14-15): usually fiscal rules take place when there is not enough political support. Fiscal rules are often enforced without pre-requisite. Fiscal rules reduce the effectiveness of discretionary decisions and by this way increase economic instability in the country.

4.Data Buıldıng

The VAR (vector auto regression) methodology was been employed in the work for checking impulse response functions and for analyzing historical contribution of each shock to consumer prices.

Figure 1 The VAR (vector auto regression)

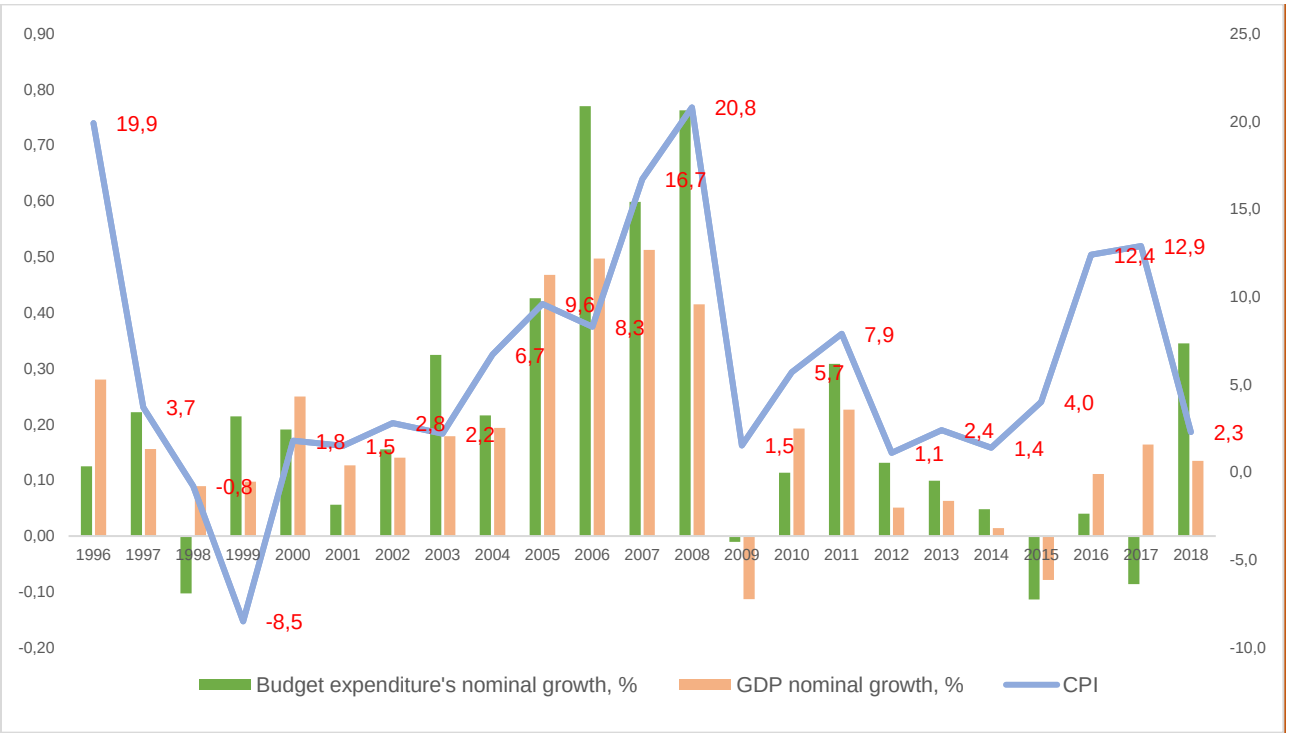
$$\begin{pmatrix} ß_t^{gdprn} \\ ß_t^{m2} \\ ß_t^{inf} \\ ß_t^{neer} \\ ß_t^{cr} \\ ß_t^{cpitp} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} ƶ_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ ƶ_{21} & ƶ_{22} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ ƶ_{31} & ƶ_{32} & ƶ_{33} & 0 & 0 & 0 \\ ƶ_{41} & ƶ_{42} & ƶ_{43} & ƶ_{44} & 0 & 0 \\ ƶ_{51} & ƶ_{52} & ƶ_{53} & ƶ_{54} & ƶ_{55} & 0 \\ ƶ_{61} & ƶ_{62} & ƶ_{63} & ƶ_{64} & ƶ_{65} & ƶ_{66} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} £_t^{inf} \\ £_t^{f.inf} \\ £_t^{fiscal} \\ £_t^{monetary} \\ £_t^{ex.r} \\ £_t^{supply} \end{pmatrix}$$

Data set covers from Q12004 to Q42018. Inflation: growth rate of CPI - from the State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan (SSCRA). Government (fiscal) expenditures – from Ministry of Finance of the Republic of Azerbaijan. Real non-oil GDP: overall real GDP – oil and gas sector + net taxes from the SSCRA. Credit: supplied loans from Central Bank of the Republic of Azerbaijan (CBAR) to local commercial banks. Nominal effective exchange rate (NEER) - from CBAR. Money supply (M2) – from CBAR. Inflation in trade partner countries - from central banks.

5.Empırıcal Outcomes

Following graph shows that, at first glance there are significant correlation between the trend of inflation with the trend of state fiscal expenditure and nominal gdp (all are in nominal terms).

Figure 2. Growth rate of government expenditure, national income growth and inflation



Percentage change of each variables that are attributable to variations or shocks to all variables in the system was been determined under the variance decomposition analysis. The results state that, its own innovations explained the largest part of consumer price variance. Contribution of lagged inflation is more than 60% within the first quarter of the sample. The contribution of CPI itself gradually decreases later. Also, the result defines that, there is strong importance of trade partner's inflation. The last one explains more than 30% of domestic inflation.

Because of above pointed factors, main part of money supply comes from fiscal expansion In Azerbaijan. In this regard, the indicator of M2 taken as the successful proxy for expansion of government expenditures. In addition, several empirical results confirm this approach. Carried out vvariance decomposition analysis show that, the contribution of money supply is about 15-20% after first quarter. NEER accounts about 12-13%. Here, credit variable and real non-oil growth domestic product are less important factors. That are approximately about 3-4%.

Figure 3. Variance decomposition of inflation in Azerbaijan, %

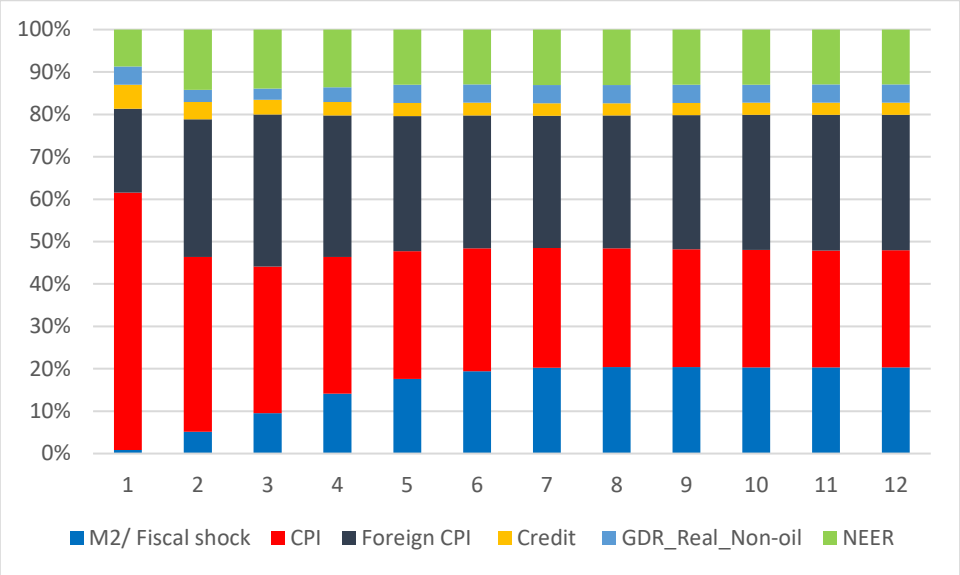
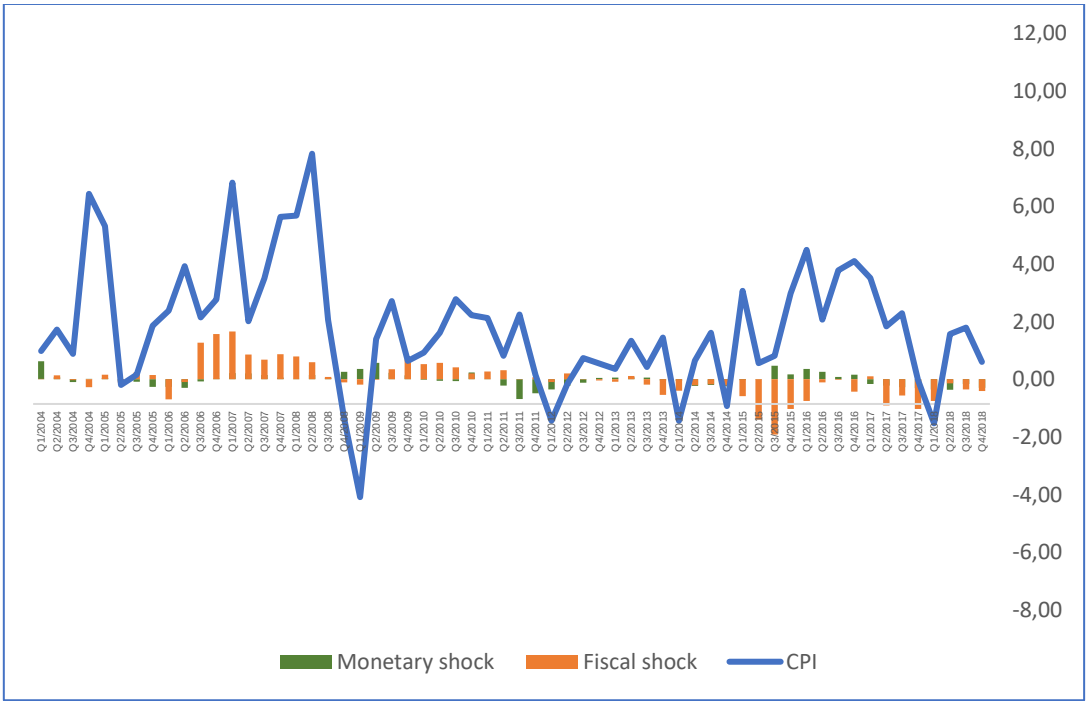


Figure 4. Fiscal shocks, monetary shocks and CPI



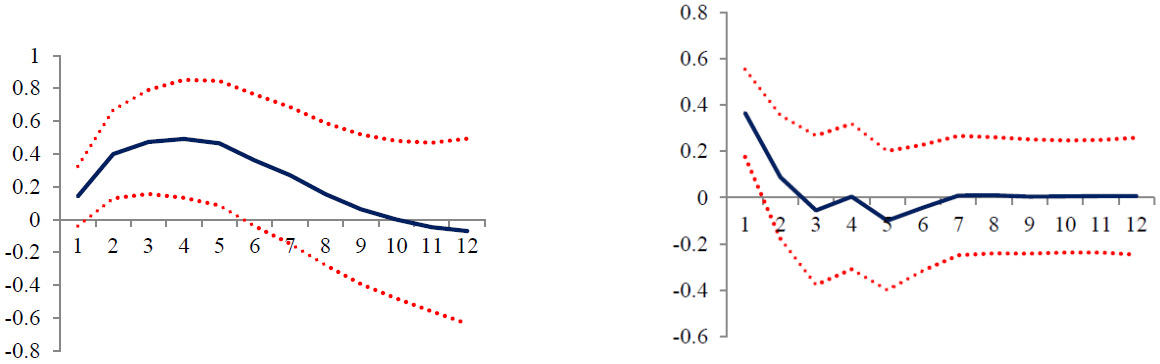
Consumer prices was been historically decomposed. Followings show significant impact on inflation:

- domestic inflation;
- fiscal shock;
- foreign inflation;
- exchange rate shocks.

In Azerbaijan the inflation shock itself, was a main cause of higher inflation. Inflation in trade partners has positive contribution. Fiscal shocks shows significantly positive impact on inflation. Negative impact is obvious especially at the end of the sample. Because of the government persuaded contractionary fiscal policy in the last years. The monetary shocks have negligible effect on inflation due to lack of transmission mechanism of monetary policy. Because of Central Bank's peg to USD, that strongly limits monetary policy independence above discribed results are understandable.

Exchange rate management particularly may be main contributor to lower inflationary environment in Azerbaijan economy. Fiscal policy and foreign inflation also depressed inflation to some extent. From the other hand, high significant effect of monetary policy and supply shocks was not been identified in sample period.

Figure 5. CPI response to fiscal (left graph) and monetary (right graph) shock



Slightly was been made changes in the identification schemes for robustness check. The results did not change significantly when the supplied of loans variable from the VAR analysis was been omit and the model was been estimated. Non-oil output gap was been included to system for testing whether mark-up, approach works or not. It found to be statistically insignificant. The model for subsamples were been re-estimated. The results again were robust. There were some increase in uncertainties. Finally, these results show that the current modeling and variables are probably valid.

5.Conclusıon

1. Response of domestic consumer prices to fiscal policy is significant in Azerbaijan economy. Exchange rate, also inflation in close trade partner countries are the important elements in inflation factor analyses. The fiscal expenditures effects to inflation is relatively slower. Approximately the fully respond of inflation to fiscal shocks takes half-year time in the country.

2. Inflation foreign inflation; expectations of real sector and household; monetary policy (credit variable) have quick effect on domestic headline inflation. These factors from the different sides contains the slightly indirect effects of fiscal policy to inflation heating. The depreciation of exchange rate has strong inflationary effect on domestic consumer prices. The inflation response to supply shock is slightly positive.

3. To achieve inflation targets in the country effective monetary policy and sustaining macroeconomic stability formulation depends on the synthesis of the monetary and

fiscal policies within an optimal macroeconomic frame, as well as on coordination of reforms planned and already kicked-off in both directions.

4. Stabilizing effect on inflation for the current period in Azerbaijan comes mainly from: positive dynamics of changes in aggregate demand; price hike for certain products in the world market; adequate monetary policy; stable bilateral and multilateral exchange rates.

5. In the mid and long term forecast horizon risk factors are still linked to the external sector. In the environment of stronger global de-integration trends and lingering geo-political tensions slowdown in economic growth in partner countries and lower global oil prices may potentially threaten macroeconomic stability through external sector impacts. Sensitivity and asymmetry of exchange rate and inflation expectations also remain a potential risk source for consumer prices in Azerbaijan economy.

6. Following listed points are important in terms of the impact of the fiscal cycle on inflation: factors that influence inflation as a macro-fiscal threat should be taken into account in the process of drafting the state budget and non-budgetary fiscal funds; the key risk factors for achieving defined inflation targets must be assessed promptly on a current basis; the impact of volatility of national currencies as well as inflation processes in the major trading partner on the consumer prices in the country should be kept under operative attention; large foreign exchange transactions always keep the potential for high inflation risks; consolidation of the fiscal spending increase with the money supply growth should be kept under operational attention from the inflation threat point of view.

6.References

Antonio Afonso and Ricardo M. Sousa, 2009, The macroeconomic effects of fiscal policy, European Central Bank, Working Paper Series NO-991

Baxter, M., and R. King, 1993, Fiscal Policy in General Equilibrium, American Economic Review 83, 315.334.

Beetsma, R.; Jensen, H. (2005), "Monetary and fiscal policy interactions in a Micro-Founded Model of a Monetary Union", Journal of International Economics, 67, 320-352.

Ben Zeev, N., and E. Pappa, 2017, Chronicle of a War Foretold: The Macroeconomic Effects of Anticipated Defense Spending Shocks, Economic Journal 127, 1568.1597.

Blanchard, O., and R. Perotti, 2002, An Empirical Characterization of the Dynamic Effects of Changes in Government Spending and Taxes on Output, Quarterly Journal of Economics 117, 1329.1368.

Burak Pirdal, A Comparative Analysis of Fiscal Rules and Independent Fiscal Agencies, 2017, DOI NO: 10.5578/jeas.54064

Burnside, C., M. Eichenbaum, and J. Fisher, 2004, Fiscal Shocks and Their Consequences, Journal of Economic Theory 115, 89.117.

Caldara, D., and C. Kamps, 2008, What Are the Effects of Fiscal Shocks? A VAR-based Comparative Analysis, European Central Bank Working Paper 877.

Canova, F., and E. Pappa, 2007, Price Differentials in Monetary Unions: The Role of Fiscal Shocks, Economic Journal 117, 713.737.

Canzoneri, M., R. Cumby, B. Diba, 2002, Should the European Central Bank and the Federal Reserve be Concerned About Fiscal Policy?, working paper of the Federal Reserve Bank of Kansas City's Symposium on Rethinking Stabilization Policy.

Central Bank of Azerbaijan. Statement of the Central Bank of the Republic of Azerbaijan on main directions of the monetary policy for 2019 and medium term, 2018

Edelberg, W., Eichenbaum, M., and J. Fisher, 1999, Understanding the Effects of a Shock to Government Purchases, Review of Economic Dynamics 2, 166.206.

Fatas, A., and I. Mihov, 2001a, Fiscal Policy and Business Cycles: An Empirical Investigation, Moneda y Credito 212.

Fatas, A., and I. Mihov, 2001b, The Effects of Fiscal Policy on Consumption and Employment: Theory and Evidence, CEPR Discussion Paper 2760.

Ferrero, A. (2006), "Fiscal and monetary rules for a currency union", New York University, manuscript.

Galí, J., D. López-Salido, and J. Vallés, 2007, Understanding the Effects of Government Spending on Consumption, Journal of the European Economic Association 5, 227.270.

Gali, J.; Monacelli, T. (2008), "Optimal monetary and fiscal policy in a currency union", University of Bocconi, manuscript.

IMF. Fiscal Rules: Anchoring Expectations for Sustainable Public Finances, IMF, Fiscal Affairs Department, 2009.

Jacob, P., 2015, Deep Habits, Price Rigidities, and the Consumption Response to Government Spending, Journal of Money, Credit and Banking 47, 481.509.

Linnemann, L., and A. Schabert, 2003, Fiscal Policy in the New Neoclassical Synthesis, Journal of Money, Credit and Banking 35, 911.929.

Mohsen Mehrara, Mohsen Behzadi Soufiani, Sadeq Rezaei, (2016). "The impact of government spending on inflation through the inflationary environment, STR approach". Working Paper at Faculty of Economics, University of Tehran, WSN 37 (2016) 153-167

Monacelli, T., and R. Perotti, 2008, Fiscal Policy, Wealth Effects, and Markups, NBER Working Papers, 14584.

Mountford, A., and H. Uhlig, 2009, What Are the Effects of Fiscal Policy Shocks?, Journal of Applied Econometrics 24, 960.992.

Musa, Y., & Asare, B. K. (2013). "Long and Short Run Relationship Analysis of Monetary and Fiscal Policy on Economic Growth in Nigeria: A VEC Model Approach". Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology 5(10): 3044-3051.

Olayungbo, David Oluseun (2013), Government Spending and Inflation in Nigeria: An Asymmetry Causality Test, International Journal of Humanities and Management Sciences, 1(4).

Perotti, R., 2004, Estimating the Effects of Fiscal Policy in OECD Countries, working paper.

Peter Lihn Jørgensen and Søren Hove Ravn, (2018). "The inflation response to government spending shocks: A fiscal price puzzle?"

Piontkivsky R., Bakun A., Kryshko, M., & Sytnyk T. (2001). "The impact of the budget deficit on inflation in Ukraine". International Association for the Promotion of Cooperation with Scientists from the New Independent States of the Former Soviet Union (INTAS) Research Report, 95, 0273.

Rafiq, S., & Zeufack, A. (2012). "Fiscal multipliers over the growth cycle: evidence from Malaysia". Policy Research Working Paper 5982.

Ramey, V., 2011a, Identifying Government Spending Shocks: It's All in the Timing, Quarterly Journal of Economics 126, 1.50.

Ravn, M., S. Schmitt-Grohé, and M. Uribe, Deep Habits, Review of Economic Studies 73, 195.218.

Ravn, M., S. Schmitt-Grohé, and M. Uribe, 2012, Consumption, Government Spending, and the Real Exchange Rate, Journal of Monetary Economics 59, 215.34.

Vugar Rahimov, Shaig Adigozalov, Fuad Mammadov, 2016, Determinants of inflation in Azerbaijan. Central Bank of Azerbaijan Republic, Working paper series, №07/2016

Tam Metin No: TM003

NAHÇIVANIN TUNÇ ÇAĞI KÜLTÜRÜ

Toğrul Halilov
Azerbaycan Bilimler Akademisi
@x.toqrul@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3703-8315,

ÖZET

Azerbaycan'ın ayrılmaz bir parçası olan Nahçıvan en eski insan yerleşimlerinden biridir. Bu bölgedeki arkeolojik yerleşimler Azerbaycan'la yanı sıra dünya arkeolojisinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'ndeki Tunç Çağı yerleşim alanlarını, nekropollerini ve savunma yapılarını incelemek büyük önem taşımaktadır. Konuyla ilgili çeşitli kaynaklar, bilgiler, makaleler olmasına rağmen belirtilen konu şimdiye kadar kompleks biçimde araştırılmadığından tarafımızdan incelenmişdir. Araştirma sırasında Nahçıvan`ın Tunç çağı yerleşimlerden bulunmuş bulğulardan komple biçinde bahs edilmişdir. Onların biçimi, özellikleri, yapım teknolojisi, süsleme özellikleri, yayılım alanı ve diğer konular incelenmiştir.Onları inceleyerek bu bölgede yerleşmiş insanların ev ve çiftlik hayatına, maddi ve manevi kültürüne ait bilimsel sonuclar elde edilmişdir. Araştırma sırasında Erken Tunç çağında Nahçıvanın Kür-Aras, Orta Tunç çağında "Boyalı kaplar" kültürünün en önemli merkezlerinden biri olduğu, bu bölgede "Şehir kültürü"nün beş bin yıllık tarihinin olduğu tesbit olunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tunç Çağı, Kur-Aras kültürü, Boyalı kablar kültürü, Şehir kültürü

BRONZE AGE CULTURE OF NAKHCHIVAN

ABSTRACT

Nakhchivan, an integral part of Azerbaijan, is one of the oldest human settlements. Archaeological monuments in this area play an important role in archeology of both Azerbaijan and the world. Therefore, the study of the Bronze Age settlements, necropolises, defense fortifications in the territory of the Nakhchivan Autonomous Republic is of great importance. By studying them, it is possible to obtain new facts related to the household and economic life of the people settled in this area. Although some articles, books and reports on Bronze Age monuments in the territory of Nakhchivan are reported, the mentioned issue has not been studied separately. Therefore, the mentioned issue has been involved in our research. During the research, the Bronze Age culture in Nakhchivan was studied on the basis of scientific and comparative research using literature materials, reports, archaeological materials. The research is based on the fact that the Bronze Age culture of Nakhchivan is rich. People who lived in this area at different stages of the Bronze Age engaged in various farms and crafts, created a rich culture. Nakhchivan was one of the main centers of Kura–Araxes culture in the Early Bronze Age and Painted Pottery culture in the Middle Bronze Age. The culture of the city has a history of five millennia.

Keywords: Bronze Age, Kura–Araxes culture, Painted Pottery culture, Urban culture

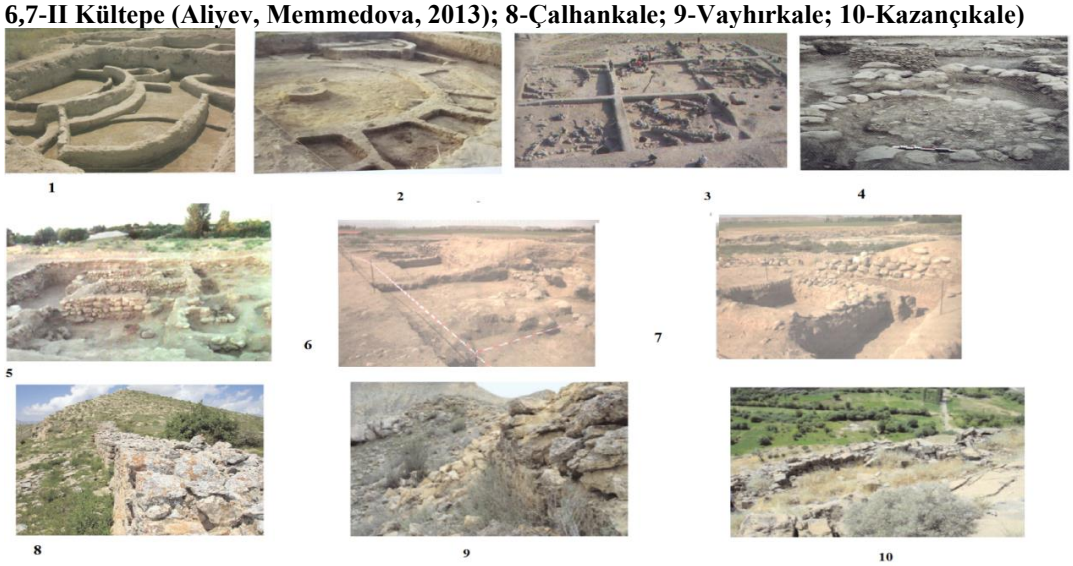
1.Giriş

Azerbaycan arkeolojisinde önemli bilimsel konulardan birini Nahçıvan Özerk Cumhuriyetinin Tunc çağı kültürünü araştırılması oluşturuyor. Bu çağa ait yerleşimler Nahçıvanda yeterince vardır. Onlar Nahçıvan Özerk Cumhuriyetinin tüm topraklarını kapsar. Her bir yerleşimin kendine özgü kültürel tabakası, arkeolojik bulğulari, yapı-inşaat tekniği vardır. Onlar yapı-inşaat tekniğine, arkeolojik bulğulara gore Azerbaycan arkeolojisinde önemli yer tutmakdadır. Her bir yerleşim yerinden Nahçıvan bölgesinin Tunç çağı maddi ve menevi kültürünü ögrenmek üçün çok sayıda arkeoloji bulgular bulunmaktadır. Konuyla ilgili çeşitli kaynaklar, bilgiler, makaleler olmasına rağmen belirtilen konu şimdiye kadar kompleks biçimde araştırılmadığından tarafımızdan incelenmişdir Araştırma sırasında karşılaştırma, bilimsel yaklaşım teknikleri, Nahçıvan arkeolojisi ile ilgili arkeoloji bulgular, çeşitli kaynaklar kulanılmıştır.

1.1.Yerleşim yerleri

Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti topraklarında bulunan Tunc Çağı yerleşimlerini insanların yaşam tarzına göre oturak, mevsimsel ve kale türlü yerleşimler olmak üzre üç grupa ayırmak olasıdır (tab.1). İnsanların hareketsiz oturak yaşam tarzı ile bağlılık oluşturan höyüklerde kültürel tabakalaşmanın seviyesi yeterincedir. Oturak yerleşim yerlerinde insanların ekonomik hayatında tarım daha çok yer alıyor, insanlar tarımla yanı sıra hayvandarlıqla da uğraşmışlardır. Oturak yaşam tarzi ile uğraşan aşiretlarin hayvanlarının kış otlakları Arazboyunu kuşatarak kuzeybatıdan güneydoğuya doğru uzanır. Bu topraklar güneydoğuda Aras nehri ile hüdudlanmış Araz ovasını, kuzeyden ise Arpaçay, Nahçıvançay ve Gilançay vadilerinin Araza kavuşan bölümünü kapsar. Buraya dahil olan Sederek, Şerur, Böyükdüz, Culfa, Ordubad, Nahçivan ovalarında hayvandarlığı geliştirmek için uygun koşullar vardır. Arpaçay, Nahçıvançay, Elinceçay, Gilançay vadilerinin Araza kavuşan bölümünde bulunan bu türlü höyüklerden bir grupesi (I Kültepe, II Kültepe, Şahtaxtı vb.) Nahçıvan'ın eski şehirlerinden, büyük aşiret topluluğunun merkezlerinden olmuştur. Mevsimsel yerleşimlerin hepsinde insanların oturak yaşam tarzı ile uğraşmaması sonucunda kültürel tabakalaşma düşüktür. Mevsimsel yerleşim yerleri genellikle dağlık topraklarda düşürülmüştür. Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti topraklarında bulunan Demyeler, İlikliqaya, Sarıdere, Kolanı, Kumluq vb. yerleşimleri böyle höyüklerdendir.

Figür 1 (1, 2-Mahta (Asurov, Bahşeliyev vb., 2010: Asurov, Hüseynova vb., 2015; 3,4-Ovçulartepesi (Bahşeliyev, Marro, Asurov, 2009; Bahşeliyev, Marro, Asurov, 2010; 5-Şahtahtı (Akayev, Rzayev, 2012); 6,7-II Kültepe (Aliyev, Memmedova, 2013); 8-Çalhankale; 9-Vayhırkale; 10-Kazançıkale)

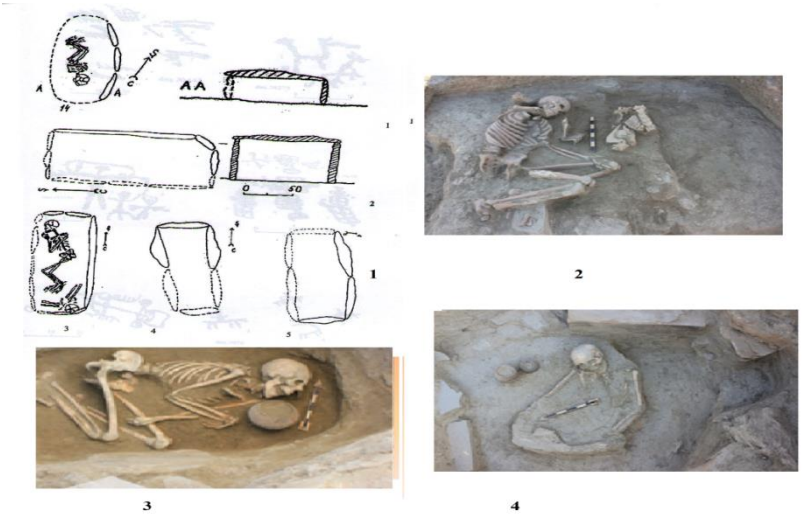


Nahçıvan Muhtar Respublikasında qeyde alınmış arkeoloji abidelerden bir qrupunu etrafı müda divarları ile ehate olunmuş qala tipli yaşayış meskenleri-çiklopik tikintiler oluşturuyor. Güney Kafkasya'daki çiklopik tikintiler sırasına dahil olan bu tip yerleşim meskenleri özünemexsus özellik taşıyor. Bu tip yaşayış meskenleri iri taşlarla, kuru, berkidici mehlul olmadan, yerin relyeeine uygun olarak inşa edilmiştir. Nahçıan Muhtar Respublikasının erazisinde qeyde alınmış kale tipi yerleşim yerlerine Vayhır, Qazançı, Qarabağlar, Kız Kulesi ve diger abideleri nümune göstermek olar. Yerleşimlerden bulunan arkeoloji bulguların incelenmesi önemli bilimsel sonuclar tesbit olunmuştur (tab.1, 8-10). Erken Tunç çağı yerleşim yerlerinden olan Ovçulartepesinden, I Mahtadan, Helec bulunan Proto Kür-Aras seramiği (Aşurov, Bahşeliyev, Hüseynova, Aliyeva, Aliyev, 2010: 65-70; Bahşeliyev, Marro, Aşurov, 2010: 32-34; Bahşeliyev, 2011: 77-86) Nahçıvan'da Kür-Aras kültürünün oluşumu tarihinin eski olduğunu Nahçıvan'ın "Kür-Aras kültürünün en önemli merkezlerinden biri olduğunu kanıtlıyor. Tuzdağ'da bulunan Tunç çağına ait kil seramiklerin (Katherine, 2010 s. 25-26; Katherina, 2012: 229-244), I Kültepe, II Kültepe yerleşimlerinde olduğu gibi taş emek aletleri ile birlikte tespit edilmesi Tunc çağında orada insanların tuz üretdiklerini kanıtlıyor. Erken Tunç çağına ait I Mahta yerleçim yerinde bulunan metal üretimi ile ilgili taş kalıp ve metalin ilk eritilmesi için kullanılanocak da ilginç arkeolojik bulgulardandır (Aşurov, Bahşeliyev, Hüseynova, Aliyeva, Aliyev, 2011: 65 -70). Diğer arkeolojik bulgular gibi onlar da Nahçıvan tarihinin araştırılmasında bilimsel önemdedir. Bunun nedeni taş kalıpin Nahçıvan'dakı Kür-Aras kültürüne ait yerleşimlerde ilk defa bulunmasıdır. I Mahta'da bulunan metal üretimi ile ilgili taş kalıp ve metalin ilk eritilmesi için kullanılan ocak (fırın) Erken Tunç çağında Mahta`da metal üretiminin olduğunu kanıtlayır. I Kültepe ve II Kültepe yerleşim yerlerinin Tunç Çağı kültürel tabakasında bulunan taş temel üzerine çiğ tuğladan veya çamurdan yapılan evlerin ve diğer yapı-inşaat kalıntılarının benzer mimari özelliği Güney Kafkasya'nın birçok eski yerleşim yerleriyle yanı sıra Urmiye havzasında, Kuzey Mezopotomya'da bulunmaktadırr.. II Kültepe Höyükünün Narınqalası

inşaat planına, mimarlık özelliklerine ve möhteşemliyine göre yakın Doğu'nun kadim kentlerinin kalelerini andırıyor. Filistin'in İyerihon (M.Ö. III-II binyıl), Mesopotomiyanın Ur (M.Ö. III binyıl-VI yüzyıllar)), Hafeci (Upi), Ege kültürü merkezi Truva (M.Ö. III-II binyıl), hatların Karhemiş (M.Ö. XX-VII yüzyıllar) şehirleri ve kaleleri ile aynı mimari kültürü seviyesindedir. I Kültepe abidesindeki dairesel planlı anıtlar inşaat özelliğine göre Tebriz yakınlarındaki Yanıqtepe, Urmiyadakı Göytepe yerleşim yeri ile, Kuzey Mesopotomiyanın Arpaçi ve Gövurtepe anıtları ile benzerlik teşkil ediyor. II Kültepe yerleşim yerinin Orta Tunc çağı tabaqasında bulunan taş döşenmiş sokaklar, bulaşık sularının şehirden çıkarılması için kulanılan özel kanallar, (kanalzasiyon), belli plan esnasında yapılan tikililer (yaşayış evleri ve yardımçı binalar) miladdan 5 bin yıl once Nahçıvan'da "Şehir kültürü" nün olduğunu kanıtlayan arkeolojik bulğulardır. II Kültepe yerleşimin Orta Tunc çağı kültürel tabakasında bulunan seramikçi imalathanesi ve çok sayıda bileşik qurluşlu dulus fırınları, içerisi boya ile dolu kil kaplar tunç çağında II Kültepe yerleşim yerininin Nahçıvan'ın önemli seramikçilik merkezlerinden biri olduğunu kanıtlıyor (Aliyev, 1991:38; Aliyev, Mammedov, 2010:130). Nahçıvan'da II Kültepe abidesinin VII (yedinci), XI (on birinci) yapı-inşaat kalıntılarından dairesel ve dikdörtgen biçimli dulus fırınlarının kalıntıları bulunmuştur (Seyidov, 1993:24, 123). Nahçıvan'daki arkeolojik yerleşimlerden II Kültepe ile yanı sıra, Şahtahtı, Kızılburun, Nehecir ve diğer arkeolojik yerleşimlerden bulunan çok sayıda boya bezemeli kablar Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nin "Boyalı kaplar kültürü" nün en önemli merkezlerinden biri olmasıyla bağlılık oluşturuyor. Transkafkasyada az rastlanan ya da hiç rastlanılmayan polikrom boyalar Doğu Anadolu'da olduğu gibi (Çilingiroglu 1990: 170; Çilingiroglu 1990: 25-44) Nahçıvan bölgesinde de yoğun olarak bulunmuştur.

1.2.Nekropoller

Yerleşim yerleri kibi nekropollr aran ve dağlık topraklarda yayğındır. Onları kurgan, kromleh, taş kutu ve torpaq mezarlar oluşturmaktadır (tab. 2). Nekropollerdeki kabirlerin bazılarında insan çkletli bulunmamıştır. İnsan skleti bulunan mezarlarda tek, toplu, hayvanla gömü bulunmuştur. Mezarlarda çok sayıda çesitli hayvan kemikleri (iribuynyzlu (Bos taurus), dele (Martes foina), kus (Aves gen), koyun (Ovis), geçi (Capra), cüyür (Capreolus capreolus), geyik (Cervus sp.), köpek vb) tesbit olunmuştur. Bu hayvanlardan bir grupu ile gömülme yerel özelliklere sahib degil, daha genis alanda yaygındır. Köpekle ve atla ilgili gömülmeni düşüncemize örnek göstermek olasıdır. Atla gömülme I Kültepe (Abibullav, 1982: 255), Sahtahtıda (Agayev, 1992: 99), köpekle gömülme I Kültepe (Abibullav, 1982: 250), Sarıderede nekropollerinde (Bahşeliyev, 2002: 23) bulunmustur. Köpekle ve atla gömülme Nahçıvan`la yanı sıra Azerbaycan'ın çesitli bölgelerinde (Gedebey, Kalakend, Hanlar, Daglık Karabag, Mingeçevir, Tovuzçay ve b.), Güney Kafkasya, Anadolu, Altayda tesbit olunmustur.



Figür 2 (1-Bahşeliyev, 2002; İbrahimli, Kadirzade, Seferli, Halilov v.b. 2017)

1.3.Arkeolojik Bulgular

Nahçıvan'ın Tunc çağı yerleşimlerinden çok sayıda arkeolojik bulgular bulunmaktadır. Onlar kil kablardan, taştan ve tuncdan yapılmış bulgulardan oluşmaktadır.

Nahçıvan'ın Tunc çağı yerleşimlerinden çok sayıda kil kabların bulunmasının nedeni Neolitik ve Kalkonitik çağlarda olduğu kibi tunc çağında da kil kabların insanların hayatında önemli yür tutması, geniş kullanılmasıdır. Kil kapları mutfak ve çiftlik kapları olmak üzere iki gruba ayrmak olasıdır. Çiftlik kapları mutfakda kulanılmış kablarla kiyasıda kalın duvarlı yapılmıştır. İster mutfakda, isterse de çiflikde kulanılmış kil kabların yapılmasında birçok teknolojik gelişmeler gerçekleştirilmiştir. Süslemede kullanılan desenler geometrik, nebati, antropomorfik, zoomorf olmak üzere birkaç gruba ayrılır. Desenler sade ve karmaşık biçimdedir. Sade geometrik desenleri dalğalı, düz ve kırık hetler oluşturuyor. Karmaşık geometrik desenler daire, romb, dördken ve üçgen kibi geometrik desenlerin kombinasiyasından ibaretdir. Erken Tunç çağında Kalkonitik çağının bir grup desenleme yöntemleri kalsada seramikçiları tarafından yeni desenleme motifleri de kullanılmıştır. Erken Tunç Çağında Nahçıvan'da "Kür-Araz kültürü" yayğındır. Bu çağa aid olan kil kaplar gri, siyah ve pembe renglidirler. Onların bir grupu cilalanmıştır. Kilinin bünyesine iri ve küçük kum taneler katılmıştır. Nahçıvan'ın Erken Tunç çağı yapılarından (I Kültepe, II Kültepe, Ovçulartepesi, Mahta, Erebyengice, Şortepe) elde edilen seramiklerin sırasında cilalı, pembe astarlı kaplar ve yarımşar biçimli qulplar özel bir yer tutur. Bu çağın seramik ürünlerinden bir kısmında bazı kapların üzerinde lekelerin kalmasının nedeni onların iyi pişirilmemesidir. Ince duvarlı, iyi cilalanmış kapların yapılması bu dönemde kapların pişirilme tekniğindeki gelişmelerle ilgilidir. Erken Tunç çağıne ait kil kapların karakteristik özelliklerinden biri onların ağız kenarının dikdörtgen biçimde dışa çıkması, kapların ağızlarının iki taraftan biraz içeri birikmesi ve simetrik olmasıdır. Bu döneme ait kapların bazılarının ağız kenarlarının kalın düzeltilmesi Doğu Anadolu'nun seramik mamulleri için karakteristik özelliklerdendir. II Kültepe yerleşiminden bulunmuş bu tür kapların bir grubunun benzerleri Göytepenin Erken Tunç çağı tabakasından tesbit olunmuştur (Bahşeliyev, 2007:108). Erken Tunç Çağında Nahçıvan'da seramikçilar tarafından kapların süslenmesinde oval veya yuvarlak desenler,

zikzak, “S”, “L”, “M”, “Y” biçimli işaretler, buynuz, svastika, spiralbiçimli desenler kullanılmıştır. Üzeri oval veya yuvarlak süslü kil kaplar I Kültepe, II Kültepe, I Mahta arkeolojik yapılarından bulunmuştur (Bahşeliyev, 2004:50). I Kültepeden bulunmuş kabartma teknik yöntemle üzerinde “M” şekilli desenli kil kaplar (Abibullayev, 1982:133) Yanıktepe yerleşiminde bulunmuş bir grup kaplarla benzerlik oluşturuyor (Kuşnaryeva, Çubinaşvili: 1970:89). I Mahta yerleşimden üzeri çizme desenli çok sayıda kil kap bulunmuştur (Aliyev, Aşurov, 1992:33-36). I Kültepe (Abibullayev, 1982:127), II Kültepe (Seyidov, 1993:123) yerleşim yerlerinden bulunan üzeri zikzak desenlerle süslü kil kaplar. Güney Kafkasyanın (Kuşnaryeva, Çubinaçvili, 1970:166), Ön Asya’nın (Sevin, Özfrat vd., 2000:852) aynı çağa ait olan arkeolojik yapılarından bulunmuş bir grup kaplarla benzerlik oluşturuyor.

Orta Tunç çağının kapları kilinin rengine, yapısına ve süsleme tekniğine göre birbirinden farklı iki ana gruba ayrılırlar. Birinci gruba pembe rengli boyalı kaplar içerir. Bu tür kil kapların üretimi ve yayılması Azerbaycan arkeolojisinde “Boyalı kaplar kültürü” adı ile tanınır. “Boyalı kaplar kültürü” Nahçivanla yanı sıra Urimiya havzası ve Doğu Anadolu’da da yaygındır. Azerbaycan’ın diğer topraklarından boyalı kaplar Nahçıvandakı kibi çok bulunmamışdır. Araştrmaçılar tarafından Nahçıvandakı Orta Tunç çağıne ait arkeolojik yerleşimlerden bir grubunun (Şahtahtı, Kızılburun vb.), özellikle II Kültepenin stratigrafi-yasına göre “Boyalı kaplar kültürü” dört döneme ayrılmıştır (Aliyev, 1977:43-89). Bu kültürün ilk dönemi için monokrom (bir boyalı) boyalı kaplar karakteristik olsa da, sonraki dönemlerde polikrom (çok boyalı) boyalı kaplar yayğındır. Monokrom (bir boyalı) boyalı kaplarda kırmızının üzerine siyah renkle düz ve dalgalı çizgilerden oluşan çeşitli desenler çizilmiştir. Polikrom (çok boyalı) boyalı kapların üzerinde basit kompozisiyonlu desenlerle yanı sıra karmaşık kompozisiyonlu desenler de kullanılmıştır. Kapların üzerinin süslemesinde dalgalı, kesik çizgiler, üçgenler, küçük daireler, insan, kuş ve hayvan resimleri kullanılmıştır. I Kültepe, II Kültepe, Şahtahtı, Nehecir, Yaycı, Çalhanqala vb. arkeolojik yapılarından bu-lunmuş bu tip polikrom boyalı kapların bir grubu Göytepenin D ve C (Brown, 1951:21), Haftavantepenin V, VI (Edwards, 1981:189), Dingetepenin IV (Hamilin, 1977:126) tabakasından bulunan bazı kaplarla benzerlik oluşturuyor.

Nahçıvan’ın Orta Tunç kil labları içerisinde ikinci gruba dahil olan kil kaplar boyasızdır. Onların bir grupunda Erken Tunç çağı seramiğinin gelenekleri geliştirilmiştir. Kablardan bir grupunun üzeri Erken Tunç çağında olduğu gibi çizme, çerme teknik yöntemle çeşitli geometrik desenlerle süslüdür. II Kültepe yerleşimden bulunmuş bu tip kapların çoğunun dulus fırınında bulunması onların yerli seramikçilar tarafından yapıldığını kanıtlıyor. Azerbaycan’ın diğer bölgelerinde bu tip kapların yayıldığı bölgeler Mil-Karabağ, Gobustan ve Kuzey Doğu Azerbaycandır.

Erken ve Orta Tunc şağında olduğu kibi Son Tunç çağında da kapların süslenmesinde kulanılan geometrik desenler basit ve karmaşık kompozisiyonludur. Basit geometrik desenler isırasında dalgalı, düz ve kırık hatlar daha çok yayğındır. Kapların süslemesinde basma, cızma, çertme, konnelyur, zoomorf desenler, “Ş”, “T”, “M”, “Y” biçimli desenler, yapma ve dairesel batıklar da kulanılmıştır. Boyalı kaplar monokrom ve polikrom boyalıdır. Son Tunç çağının kapları sırasında polikrom (çok boyalı) boyalı kablar çokluk oluşturuyor. Onların boyanmasında kırmızı, siyah, sarı ve diğer boyalar kullanılmıştır. Beyaz boualı kaplar çok az

(I Kültepe ve Qazhan yapılarından bulunmuşdur) tespit edilmiştir. Merkezi Avrupa ve Küçük Asya'dan Çin'e kadar geniş bir alanda yayılmış bu türlü seramikler Hocalı-Gedebey kültüründe yayğındır. Nahçıvan boyalı kapları, Güney Kafkasya, Doğu Anadolu ve Urmiye havzasının seramikleriyle benzerlik oluşturmasına ragmen bazı özelliklerine göre onlardan farklanır. Nahçıvan`dakı Son Tunç çağına ait yerleşimlerden bulunmuş çanak, çömlek tipli kaplarla karşılaştırıldığında çaydanlıklarda Hocalı-Gedebey kültürüne ait özelliklerin olmasının nedeni kültürlerarası bağlılıkdır. Arheoloji kaynaklara göz atarsak bu türlü kabların Nahçıvan ve Azerbaycan'ın diğer bölgeleri ile yanı sıra Urimiya havzası ve Doğu Anadolu da da yayğın olduğunu göreriz. Yuvarlak kabartmalar ve konnelyur desenler ise Hocalı-Gedebey kültüründe yayğındır.

Kabların süslenmesinde kulanılan her bir desen tesadüfen çekilmemiş, eski insanların maddi ve menevi kültürünü, dini-ideolojik görüşlerini yansıtıyor. Bazı süsler lokal karakter taşımıyor, geniş yayılma bölgesine ve sembolik anlama sahiptir. Bunun temel nedenlerinden birini dünyanın farklı mekanlarında yaşayan insanların ilkel bakış açısında, mitolojik düşünce tarzında yakınlığın olması oluşturuyor.

Düşüncemizi kanıtlamak için kaynaklara göz atarsak görürüz ki, "S" biçimli desen (ornament) geniş yayılma bölgesine ve çeşitli sembolik anlama sahiptir. "S" biçimli desenin en eski örnekleri Tripolye Eneolit arkeolojik kültürüne ait (M.Ö. VII -VI binyıllar) kil kapların üzerinde tespit edilmiştir (Kaynak). Skiflerin apasiak aşiretlerinin metal malzemelerinden bir grupunun (M.Ö. VI-IV yüzyıllar), Özbekistan'ın Qaraqalpaq vilayetindeki Anşka-Kalı denilen bölgede bulunan metal deve figürü üzerinde (M.Ö. I yüzyıl-Miladın I yüzıyılı), Sırderya nehri kıyılarındaki Çirik-Rebat kültürüne ait seramik kaplarda, Miladın II yüzyılına ait Harezm sikkelerinde, Güney Türkmenistan mimarlık elementlərində (X-XI yüzyıllar) de bu tip ornamentlerden kulanılmıştır. Bu tip desenler Azerbaycan'da "olta" (çengel), "akarsu" Anadolu'da ise "olta" (çengel) denir. Kazaklar bu işarete «bota moyın» (Kosek boynu), "gaz moyın" (gaz boynu), kırkızlar "it quyruqşa" (it kuyruğu), özbek ve qaraqalpaqlar "qumırska beli" (karınca beli) diyorlar. Çuvaşlar ise onu gökyüzünün nurunu, Güneş ışığını yansıtması kibi kabul ediyorlar (Gurbanov, 2013:260). Kaşgarlı Mahmud'un "Divani lugat-it Türk" eserinde bu tip işaretin Oğuzların Beydili aşiretinin damgası olduğu yansıtılır (Kâşgarlı, 2011:222). Şecereyi-Terakime eserinde bu işaretin yatay seçeneği Oğuzların Iğdır ve kızık boylarına ait ediliyor (Ebulgazi, 2002:100).

Koçbuynuzu desenlemesi konusunda yapılan araştırmalar sırasında belli oluyor ki, diğer süsler gibi onun da kayaüstü resimlerde, seramik, metal ürünleri üzerinde, halıcılıkda birçok biçimleri çekilmiştir. Azerbaycan ile yanı sıra Anadolu, Türkmen, Qaraqalpaq, ayrıca Dağıstan, özellikle Tabasaran halçala¬rında koçbuynuzu biçimli ornamentin çeşitli biçimleri kulanılmıştır. Karabağ halçalarında (Malıbeyli) bu türlü süsleme daha yaygındır. Bu ornamentin en eski örnekleri Tripolye Eneolit arkeolojik kültürüne (M.Ö. VII -VI binyıllar) ait kil kapların üzerinde bulunmuştur. Koçbuynuzunun semantikası ile ilgili çeşitli görüşler vardır. Bu türlü desenler kaynaklarda koç, koçkar, köşkar, kaçkar gibi farklı isimlerde işlenmiştir. Damga işareti gibi bu ornament Anadolu'da, Güney ve Kuzey Kafkasya'da, Orta Asya'da, Kırım'da, Volqaboyunda, Doğu Sibirya'da "koşkar", "koçkar", "köçkar", «koç müyüz» (koç boynuzu), "koçkarok", "kayabaran" (kaya baranı / koçu) vb., Altaylarda

«kulya» (koç boynuzu) isimleri ile tanınıyor. Kuzey Kaf¬kasya'da yaşayan karaçayların «koskar» (koçkar, koşkar), tülpar, aşiretlerinin damgasının da koç boy¬nuzu biçiminde olduğu kaynaklarda yer alıyor. Aynı zamanda Kazakların nayman, karakirey aşiretlerine ait tanınma-farklılaşma işaresinde, hun damgalarında da bu türlü koçbuynuzu ornamentlerin kulanıldığı yer almıştır (Gurbanov, 2013:259, 305, 307). Ön-Türklerin mitolojik tesevvürlerinde koç «bolluk» ve «bereketi», "büyük", "güçlü" olmayı bildirir, diğer yandan ise ölen insanların ruhlarını Tanrı mekanına ulaştıran kutsal canlılardan düşünülüyordu. Ön-Türk kültüründe Tanrıya kesilen kurbanlar arasında beyaz atla birlikte beyaz koçun da özel bir değere sahipdir.

Darakvarı ornamentin yayılma bölgesini araştırarsak görürüz ki, bu ornament Azerbaycan, Anadolu, Kuzey Kafkasya, Türkmenistan halıcılık sanatında geniş kulanılmıştır. Han, baltavar, İlteber/elteber damğalarıyla benzerlik teşkil etmektedir (Gurbanov, 2013:49). Bu ornament Talas, Orhun-Yenisey alfabelerinde ise ince saitli kelimelerde kullanılan «g» samitini bildiren işaretlerle oxşarlık teşkil etmektedir (Talât, 2010:135). «Şecereyi-Terakime» eserinde bu tip desen oğuzların döger boyunun damgası olarak gösterilmiştir (Ebulgazi, 2002:105).

Nahçivan'daki Orta ve Son Tunc çağı nekropollardan (Kolanı, Kızılburun, Hakkıhlık, Merdangöl, Mincuklutepe, Şahtahtı, Boyahmed) bulunan metal memulleri tunc silahlardan, süs eşyalarından oluşmaktadır . Silahlar hançerlerden, ok ve mızrak uçlarından, süs eşyalar üzük, sırğa, qolbaq, ayaq halqaları, asma bəzəklərdən vb. ibarətdir.

Hancerlerin benzerleri Şamhorda, Gedebeyde (Pokrebova, 1977:82), Ganceçay bölgesinde (Nerimanov, 1958: tab. XIII, 17, s. 101), Hanlarda (Nerimanov, 1958:91), Mingeçevirde (Kazıyev, 1951:15, Aslanov, Vaidov, İone, 1959; tab. XIII), Muğanda, Uzuntepede (Djafarov: 1984, V, 5,2) ve Güney Kafkasya'daki diğer yerleşimlerde (Pokrebova, 1977:34-35; Markovin, Munçaev, 2003:74, 74) bulunmaktadır. Onları dört gruba ayrmak olasıdır. Birinci gruba kabzası yassı, üçgen biçimli namlu, omurgası kabarık hançerler dâhildir. Bunların namlusu düz yapılmış, ucu inceltilmiştir. Bazılarının kısa kabzasında bir delik açılmıştır. İkinci gruba kabzası ile başlığı ayrı ayrı yapılmış hançerler dâhildir. Bu gruba dâhil olan hançerlerin hepsinin üçgen biçimli namluyu birinci grup hançerler gibi omurgasında kabartmalıdır, kısa kabzasında bir delik açılmıştır. Ağız kenarları düz, ucu sivri ve inceltilerek yapılmıştır. Üçüncü gruba kabzası ve başlığı komple biçimde dökülmüş boru kabzalı hançerler dâhildir. Bunların kabzasının ortası dikdörtgen biçimli kabartmalıdır, ucu sivri, ağzı keskin ve inceltilerek yapılmıştır. Dördüncü grup hançerler ikinci grup hançerler gibi komple şekilde dökülmesine dökülmesine rağmen ondan farklıdır. Bu gruba dâhil olan hançerlerin kabzası ikinci grup hançerlerden farklı olarak yastı yapılmıştır. Desteğinin omurgası kalın, ucu sivri yapılmıştır. Namluyu her iki yüzden inceltilmiştir. Culfa, Kızılburun nekropollerinde bulunmuş bu türlü hançerlerin Ortadoğu kültürüne ait hançerlerle benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Ok ve mızrak uçları ise iki gruba ayrılmaktadır. Ok uclarının bir kısmı obsidyenden (deve gözü taşı), diğer kısmı tunç yapılmıştır. Obsidyenden (deve gözü taşından) yapılmış ok uçlarının hepsi üçgen biçimli yapılmış arka tarafından oyuk açılmıştır. Metal ok uçları dökme ve dövme yöntemi ile yapılmıştır. Hep taş, hep metal ok uçları kanatlı ve kanatsız olmak

üzere iki gruba ayrılmaktadır. Benzerleri Mingeçevirde (Kazıyev, 1951:12-14, Aslanov, Vaidov, İone, 1959:tab. XV, 1-15), Genceçay ilçesinde (Nerimanov, 1958: tab. II, IV) ve diğer yerleşimlerde bulunmuştur. Mızrak uçlarının bazısı dökme, bir grubu ise dövme yöntemi ile yaprak biçiminde yapılmıştır. Bunların ucu sivri, grupesi enlidir. Kanatları grupesinden ucuna doğru gittikçe daralıyor. Bu arkeolojik malzemeler biçim ve özelliklerine göre iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grup mızrak uçları boru destekli yapılmıştır. Bunların ucu sivri, tiyesi enli, uzunsov biçimdedir. Tiyesinin ucundan desteğine doğru kabartılmıştır. İkinci grup mızrak uçları yastı destekli yapılmıştır. Bunların desteğinin ortasında küçük delik açılmıştır. Bu arkeolojik malzemelerin tiyesi birinci grup mızrak uçları gibi sivri, tiyesi enli, uzun yapılmıştı. Her iki grup mızrak uçlarının benzerleri Mingeçevir'de (Aslanov, Vaidov, İone, 1959: tab. IX, XV), Gedebey'de (Halilov, 1959:103), Muğanda'da (Djafarov, 1984:100, Lenkeran'da (Mahmudov, Kesemanli, 1947: tab. II, 8), Kubanda (Kozenkova, 1982: 154) ve Güney Ka□kasya'daki (Texov, 1957:68; Markovin, Mungaev, 2003:72) diğer Tunç cağı yerleşimlerinde yayğındır.

Süs Eşyalarına **b**oncukları, çeşitli obje süslerini (alınlık, saç boruları, dairesel levhalar, küpeler vb.), göğüs veya boyun süslerini (asmalar, gerdanlıklar vb.), giyim süslerini (düğmeler, sancak, pilekler), kol süslerini (yüzük, bilezik vb.), ayak süslerini (halkalar) örnek göstermek olasıdır.

Boncuklar boyun, kol, kulak ve ayak süsleri olarak kullanılmıştır. Bunlar akikten, firuzeden, dentalium, sprea, koni tipli deniz hayvanlarının kabuğundan, tunçtan yapılmıştır. Biçim ve özelliğine göre silindirik, balon biçimli, küçük doğranmış halde yapmışlar. Bunların çoğu basitdir, bazılarının üzeri çizme yöntemi ile çeşitli geometrik bezeklerle (kırık, dalgalı çizgilerle, açılarla vb.) nakışlanmıştır. Bir kısım boncukların üzeri mavi sırla kaplanmıştır. Üzeri mavi sırla kaplanmışlar, "cupraea", "dentalium" tipi balıkkulaklarından yapılmış boncuklar diğer boncuklara kıyasen daha az bulunmuştur. Üzeri mavi sırla kaplanmış, boncuklara Kızılburun, Şahtahtı, Çalhankale (Aliev, 1966: 15, 18), Demyeler (Halilov, 2007: 84-93) yapılarında tesadüf edilmiştir. "Cupraea", "dentalium" tipi balıkkulaklarından yapılmış boncuklar Sarıdere, Kolanı arkeolojik anıtlarında bulunmuştur (Bahşeliyev, 2002: çizim 16, 23-31; 33, 5-9). Arkeolojik yerleşimlerde bulunmuş boncukların çoğunun akikten yapılmasının temel nedeni, Azerbaycanın akik yataklarıyla zengin olmasıdır (Kaşkay, 1973: 96). Sayıca çoğunluğu oluşturan ikinci tip boncuklar beyaz renkli pastadan yapılmıştır. Üzeri mavi sırla kaplanmışlar, "cupraea", "dentalium" tipi balıkkulaklarından yapılmış boncukların diger boncuklara kıyasen azlık teşkil etmesinin temel nedenlerinden biri bu türlü boncukların yapımının yerel değil Ortadoğu kültürü için karakteristik olmasıdır. Düşüncemizi kanıtlamak için kaynaklara göz atarsak görürüz bu konuda kaynaklarda yeterli bilgilerin olduğunu görmek olasıdır. Araştırmaçılardan bir grupu üzeri mavi sırla kaplanmış pasta boncukların Azerbaycan'a sadece Ön Asya'dan değil, hem de, Mısır'dan (Djafarof, 1984: 55). "cupraea" tipi balıkkulağının Hint Okyanusu'ndan getirildiği, ve "cupraea" tipi balıkkulağının para birimi olarak kullanıldığı belirtilmiştir (Caferov, 2000: 162).

Nahcıvandaki arkeolojik yerleşimlerde çeşitli biçimlerde genel süsler bulunmuştur. Bunlar alınlık, saç boruları, küpelerden ve diğer maddi kültür örneklerinden ibarettirler. Alınlıkların hepsi tunçtan yapılmıştır. Hazırlık tekniği ve biçimine göre birbirinden farklı iki

temel tipe ayrılırlar. Birinci tipe giren alınlıkların uçları dışa katlanmış, dairesel biçimdedir . İkinci tip alınlıkların uçları düz yapılmıştır. Saç boruları süs eşyaları arasında özel bir yer tutuyor. Alınlıklardan farklı olarak bunlar genellikle küçük örgülerin toplanmasında kullanılmıştır. Azerbaycan'ın çeşitli yerlerindeki arkeolojik yerleşimlerden farklı olarak Nahçıvanda`ki Tunç çağı yerleşim yerlerinde bunlar nispeten az bulunmuştur (III Sarıdere, Kolanı, Boyahmed). Elde edilen maddi kültür örnekleri biçim ve özelliklerine göre birbirinden farklılık teşkil etmesine rağmen, iki temel tipe ayrılırlar. Birinci tipe basit biçimli saç borusu dahildir. İkinci tip saç boruları ince tunç telin spiral biçimde burulması yöntemi ile zikzak biçiminde yapılmıştır. Dairesel levhaların arka bölümüne başa takmak için tunç tel lehimlenmiştir. Üzerlerinde bir ya da iki delik açılmıştır. Bazılarının üzeri üçgenler oluşan ağlarla nakışlanmıştır.

Küpeler altı temel tipe bölünür. Birinci tip küpelerin uçları geriye katlanarak kıvrılmıştır. Bunların hepsi nakışsız yapılmıştır. İkinci tip küpeler yuvarlak tunç telden uçları açık biçimde yapılmıştır. Üçüncü tip küpelerin uçları bitişik veya birbirinin üzerine bindirilmiş biçimdedir. Bu tipe dahil olan küpelerin bazılarının üzerine akik, pasta, balıkkulağı takılmıştır. Dördüncü tipe dahil olan küpelerin uçları burma yöntemi ile yapılmıştır. Onların bazılarının üzerine diğerleri gibi akik, pasta, balıkkulağı vb. boncuklar takılmışdır. Bir gurubunun iki, bazılarının bir ucu burulmuştur. Bir ucu burularak halka biçimine düşürülmüş küpelerden çoğunluğunun diğer ucu düz yapılmıştır. Bazılarının uçlarından biri dövülerek yassılanıp spiral biçimine düşürülmüştür. Bunların bazılarına ek olarak ince tunç telden hazırlanmış zikzak halka da takılmıştır. Beşinci tip küpeler zikzak biçimde yapılmıştır.

Asmalar taştan, kemikten ve tunçtan yapılmıştır. Taş asmalar gibi kemik asmalar da Nahcıvan'daki arkeolojik yerleşimlerde nispeten az (Sarıdere, Kolanı) bulunmuştur. Tunç asmalar ise kâfi derecede bulunmuştur. Kemik asmalar biçimce iki tipe ayrılır. Birinci tipe dahil olan asmalar hilal biçiminde yapılmıştır. Üzerlerinde boyundan asmak için bir veya birkaç delik açılmıştır.. İkinci tip asmalar iki daireden olup kısa köprücüklerle birleşiyor.

Tunç asmalar formaca beş temel tipe bölünür. Birinci tipe gözlük biçimli asmalar dahildir. Bunların çoğunluğu dökme yöntemi ile yapılmıştır. Bazıları dövme yöntemi ile yapılarak üçgen biçimli ağlarla bezetilmişdir. İkinci tipe dövme yöntemi ile, dairesel tunç tabakadan yapılmış disk biçimli asma dahildir. Üçüncü tipe tunçtan yapılmış hilal biçimli asmalar dahildir. Bunların arka bölümünde boyundan asmak için halka lehimlenmiştir. Dördüncü tip asmalar kuş figürü biçiminde yapılmıştır. Bunlar birbiriyle benzerlik teşkil etmesine rağmen, bazı özelliklerine göre farklılık teşkil ederler. İhtimal ki, diğer süs eşyaları gibi bu özellik onların çeşitli sanatçılar tarafından hazırlanmasıyla ilgilidir. Bunların bir gurubu ayaklı, bazıları ayaksızdır. Üzerleri üçgenlerle, küçük dairelerden oluşan ağlarla bezetilmişdir. Bütün asmaların üzerinde boyundan asmak için bir ve ya iki delik açılmıştır. Beşinci tipe çıngırak biçimli asmalar dahildir. Bunların çoğunun üzeri üçgen, açı biçimli ağlarla bezetilmişdir.

Kolyeler kullanım amaçlarına göre aynı olmasına rağmen, hazırlanma yöntemine, biçim ve özelliğine göre birbirinden farklanarak beş temel tipe bölünüyorlar. Birinci tipe dahill olan kolyelerin (gerdanlıklar) uçları dışa dairesel biçimde katlanmıştır. Bunların bir

kısmı dökme yöntemi ile hazırlanmış, dışarıdan kesmelerle süslenmiştir. Bir gurubunun üzerine akik pasta boncuklar takılmıştır. Bazılarının üzeri çizgilerle süslenmiştir. İkinci tip yılanvari biçimde yapılmıştır. Üçüncü tipe ince tunç telden yapılmış, üzerine akik, pasta, balıkkulağı takılmış kolyeler dahildir. Bunların bazılarının bir veya iki ucu dövülerek yassılanıp spiral biçimine düşürülmüştür.

Nahcıvandaki arkeolojik yapılarda hayli mikdarda giyim süsleri tespit edilmiştir. Bunlar düğmelerde, sancaklardan vb. ibarettir. Sancaklar biçim ve özelliklerine göre birbirinden ayrılarak sekiz temel tipe bölünüyorlar. Birinci tipe yuvarlak başlıklı sancaklar dahildir. İkinci tip sancaklar dairesel başlıklı yapılmıştır. Bu tipe dahil olan sancakların bazılarının ortasında uzunca bir delik açılmıştır. Bir gurubunun üzeri kesme çizgilerle süslenmiştir. Üçüncü tipe yukarı kısmı içeri katlanmış sancaklar içerir. Dördüncü tip sancağın başlığı zikzak biçiminde yapılmıştır. Bu tip sancaklar nispeten kompleks yapıda olmuş, daha fazla işçilik becerisi gerektirmiştir. Beşinci tip sancağın üst kısmında kare biçiminde çıkıntısı, ortasında elips biçimli delik yapılmıştır. Bu tip süs eşyası şimdilik Nahcıvandaki arkeolojik yerleşimlerden sadece birinde-Kızılburun nekropolünde tespit edilmiştir (Bahşaliyev, 2005: 72). Altıncı tip sancak burma başlıklıdır. Yedinci tipe baş ve orta bölümünde uzunca deliği olan çivi biçimli sancaklar dahildir. Kızılburun, Karabağlar vb. arkeolojik anıtlarında bulunmuş bu türlü maddi kültür örneklerinin bazılarının üzerine ilave tunç halka geçirilmiştir (Bahşaliyev, 2005: resim 20, 2, 8). Sekizinci tip sancak hayvan-suretli başlıklı yapılmıştır. Karabağlar neropolünde bulunmuş (Bahşaliyev, 2005: resim, 20, 9, 14) bu tip sancağın biri koyun diğeri keçi başlıklı yapılmıştır. Bu türlü sancaklar diğer yerlerden elde edilen süs eşyaları gibi eski aşiretlerin dini ideolojik görüşüleri ile bağlılık oluştutuyor. Düğmeler dökme yöntemi ile dairesel, yarımşar, konivari biçimde yapılmıştır. Bazılarının üzerinde küçük delik açılmıştır. Bir gurubunun arka bölümüne ilikvari tunç tabaka lehimlenmiştir.

Nahcıvandaki Tunç çağı arkeolojik yapılarında çok mikdarda bilezik bulunmuştur. Bunların çoğunluğuna iskeletin kol kemiği üzerinde tesadüf edilmiştir. Bazıları dağılmış iskeletin çevresinde bulunmuştur. Onların bir gurubu dövme yöntemi ile çıkıntılı biçimde, uçları açık veya değinen yapılmıştır. Bazılarının her iki ucu dışa katlanmıştır. Bunların çoğu nakışsızdır, bir gurubunun üzeri çizgili hatlar, çeşitli geometric bezeklerle süslenmiştir. Uçları birbirinden aralı yapılmıştır bilerziklerin bazılarının bir, bir grupunun her iki ucu yılan başı biçiminde yapılmıştır. Yüzüklerde bilerzikler kibi dairesel veya ovalvari biçimde yapılmasına rağmen, bazı özelliklerine göre birbirinden farklanarak dört temel tipe bölünüyorlar. Birinci tipe şerit biçimli yüzükler dahildir. İkinci tip yüzükler zikzak biçimde yapılmıştır. Üçüncü tip yüzükler basit tasarlanmıştır. Dördüncü tipe boru biçimli yüzük dahildir. Bu tip yüzük şimdilik Boyahmed nekropolünde bulunmuştur (Novruzlu, Bahşaliyev, 1993: 23).



Figür 3(1-Ovçulartepesi (Bahşeliyev, Marro, Asurov, 2013; 2-5 Şahtahtı (Akayev, Rzayev vb., 2010); 7,9 II Kültepe (Aliyev, Memmedova, 2011; Aliyev, Memmedova, 2013);6, 8, 9 (Halilov): 6, 8, 9 (10-14 (Seyidov, 2002); 15 (İsmayılov, İbrahimli 2013))

Nahçıvan'daki Tunç çağı yerleşimlerinden bulnan taş memülleri obsidyen, çakmaktaşı, granit, porfirit, basalt vb. türlü taşlardan yapılan tane taşı, sürtgeçler, orak dişleri, havan, taş baltalardır. Orak dişleri üçgen ve dörtgen biçiminde yapılmıştır. Bunların işlek yüzü her iki taraftan sivri hale getirilmiştir. Habbe (tane) taşları ve sürtgeçler (rendeler) iki grupa ayrılıyor. Birinci gruba dahil olan habbe (tane) taşları kayık biçimli yapılmıştır. Bunların oturacağı yarı dairesel, üst kısmı çukur yapılmış, her iki taraftan uçları yukarıya doğrudur. İkinci gruba oval biçimli habbe (tane) taşları dahildir. Oval biçimli habbe (tane) taşlarının üst bölümü yassı, oturağı kabarık yapılmıştır. Sürtgeçler (rendeler) uzun biçimde yapılmıştır. Bu arkeolojik malzemelerin kullanılan yüzü yassı, kullanılmayan yüzü ise kabarıktır. Çoğunun uçları yarı dairesel yapılsa da bazıları biraz kabarıktır. Çekiclerin çoğunluğu basittir, bazılarının üzerinde bir veya birkaç yivler (yontma) açılmıştır. Onlar biçim ve özelliklerine göre iki grupa ayrılıyor. Birinci gruba kabarık gövdeli taş çekiçler dahildir. Bunların çoğunluğunun ortası kabarık, uçları yarı dairesel biçimdedir, üzerinde bir veya bir çok yiv (yontma) yapılmıştır. Uzun ve üçgen biçimli taş çekiçlerden farklı olarak bu türlü çekiçlerde yiv, onların yukarısında ve yan bölümündedir. İkinci grupa dahil olan taş çekiçler üçgen biçimli, üst tarafı dar, alt tarafı enli, uzun biçimde açık ve koyu gri renkli tuf (cüruf) taşından yapılmıştır. Onların çoğunluğunun her iki yüzeyi yassılanmıştır. Bu türlü çekiçlerin bir ucu sivri, diğer ucu ise yarı dairesel biçimdedir. Üzerlerinde bir veya bir kaç yiv (yontma) yapılmıştır. Yontma oyuklar onların üzerini ve gövdesinin ortasını kuşatmıştır. havandaların hepsi gri tüf (cüruf) taşından yapılmıştır. Havanın gövdesi kabarıkdır. Üzerinde yontma

tekniği ile kovuk yapılmıştır . Havan tokmağı uzun biçimlidir. Tokmağın işlek tarafı oval biçimde, havanın kovuğuna uygun yapılmıştır. Tokmağın bu tür hazırlanması havanda yemeli bitki tanelerini dövmeyi kolaylaştırmıştır. Vites taşı özgü özellik taşımaktadır. Vites taşı (bülövler) metal emek aletlerin, silahların kesicilik kalitesini artırmak ve onları cilalamak için kullanılmıştır. Onlar dikdörtgen veya konik biçimde yapılmıştır. Bir çoğuna, yüzünden ip geçirmek veya asmak için delik açılmıştır.

2. Sonuç

Tarafımızdan yapılan karşılaştırılma inceleme sırasında Nahçıvanın Tunc çağı yerleşimlerinin Azerbaycan arkeolojisinde bilimsel öneminin olması sonucuna varmak olasıdır. Onlarda yeterli mikdarda kültürel tabakanın olduğu için bu döbemin tüm çağlarınıderinden ögrenmek olasıdır. Yerleşimlerde tesbit olunan arkeoloji bulgular Tunc çağının tüm dönemlerinde insanların Nahçıvan bölgesinde sıkı yaşam sürdüyünü, hayvandarlıkla, tarımçılıkla, tuz işleme ile ve bir çok sanat alanları ile uğraştıklarını, yapı-inşaat teknikinde, kabların, iş aletlerinin, silahların yapımında yüksek sanatkarlık yeteneğilərinin olduğunu kanıtlamaktadır. Arkeoloji bulguların komple araştırılması Tunc çağında Nahçıvanda yaşam sürmüş eski aşiretlerin zengin kültür yaratdıklarını. Nahçıvanın Kür Aras, Şehircilik, Boyalı kablar kültürlerinin merkezlerinden biri olduğunu görürüz. Nahçıvanın Tunc çağı kültüründeki yerel özelliğle yanı sıra Ortadoğu, Urmiye Havzası ve Doğu Anadolu kültürleri ile benzer özelliklerin olmasının nedeni kültürlerarası bağlılıktır.

3. Kaynakça

Aliyev, V.H. Mammadov, A.E. (2011) II Kültepede yeni tedqiqatlar (2010-cu il), Azerbaycanda arkeoloji tedqiqatlar-2010, Bakü, s. 126-135.

Aşurov S., Bahşeliyev V., Hüseynova S., Aliyeva F., Aliyev O. (2011) "I Mahta qedim yaşayış yerinde 2010-cu il qazıntıları". Azerbaycanda arkeoloji tedqiqatlar- 2010, Bakü, Hazear Universiteti, s. 65-70.

Aslanov, Q.M., Vaıdov, R.M., İone, Q.İ. (1959). Drevnie Minkeçaur. İzdatelstvo AN Azerb. SSR, s.191.

Akaev K.K., (2002), Şahtahtı v Epoxi Pozdney Bronzı i Ranneko Jeleza, Bakü-Moskova, Akrıdak, 200 s.

Aqayev K.H. (1992). "Şahtahtının dört Tunç Devri kabir abidesi hakkında". Azerbaycan'da arkeologiya ve etnografiya elimlerinin son neticelerine hesr olunmnuş konferans materiyalleri. Bakü, Elm, s. 98-101.

Aliyev V.H., Aşurov S.H. (1992), "Mahta Tunç Devrü Abideleri" Azerbaycan'da arkeologiya ve etnografiya elimlerinin son neticelerine hesr olunmnuş konferans materiyalleri. Bakü, Elm, s. 33-36

Abibullayev, O.A. (1982), Eneolit i Bronza na territorii Nakiçevanskoy ASSR, Bakü, Bilim, 314 s.

Aliev V.H. (1966) "Kultura raspisnoy keramiki v Azerbaydjane", Avtoreferat dissert. na soisk. kand. ist. nauk, Bakü, 1966, 25 s.

Bahşeliyeva, V.B. (2002) Nahçıvan'ın Erken Demir Devri Medeniyyeti, Bakü, Bilm, 128 s.

Bahşelıyev, V.B. (2004) Nahçıvan'ın kadim tayfalarının manevi medeniyeti, Bakü, Bilim, 320 s.

Bahşaliyev, V.B. (2005) Drevnya metallurqiya i metallobrabotka na territorii Naxiçevani, Bakü, İlm, 120 s.

Bahşeliyev V.B. (2011) "Halec keramikasının hüsusiyyetleri". AMEA NB-nin Heberleri, cild 7, № 3, Nahçıvan, s. 77-86.

Bahşeliyev V., Marro C., Aşurov S. Ovçulartepesi (2010) (2006-2008-ci il tedqiqatlarının neticeleri) (Tirst Pre Liminary Report the 2006-2008 seasons). Bakü, Bilm, 156 s.

Brown, T.B. (1951) "Excavations in Turkey 1948". Jon Murray Albemarle Street, w. XIX, London, p. 21-22.

Caferov, H.T. (200) Azerbaycan E.A. IV minilliyin sonu-I minilliyin evvellerinde (Karabağ'ın Qarqarçay ve Terterçay havzasının materyalları esasında). Bakü, Bilim, 187 s.

Çilingiroğlu A. (1990) "Van-Urmiye boyalıları işığında degerlendirilmesi". Türk Tarih Kongresi, H, Ankara, s. 169-173.

Çilingiroğlu A. (1990) "Gaziantep müzesindeki Van-Urmiye boyalıları". Ege Universitesi Arkeoloj ve Sanat Tarihi Dergisi, B c, s. 25-44.

Djafarov Q.F. (1984) Svyazi Azerbaydjana so stranami Peredney Azii v Epoxi Bronzı i Ranneqo Jeleza. Bakü, Bilim, 106 s.

Ebulgazi Banadır Han, Şecereyi-Terakime (Türkmenlerin soy kitabı). Azerbaycan Milli Ansiklopedisi Matb, Bakü 2002.

Edwards, M.R. (1981)The Pottery of Havtavan Tepe VI B (Urmia Ware), İran, w. KIK, s. 101-140.

Halilov C.E. (1959) Karbi Azerbaycan'ın Tunç çağı ve Demir çağının başlarına ait abideleri. Bakü: Azerbaycan SSR EA, 171 s.

Halilov, T.F. (2007) Demyeler nekropolünden tapılan şüşe buncuklar. AMEANahçıvan Bölümünün Haberleri, № 3, s. 114-118

Hamilin, C. (1974) "The early second millennium carbon assemble age of Dinka Tepe", Iran, p. 125-153.

Kurbanov, A.(2013) Damğalar və remzler, menimsemeler, Bakü, Elm, 2013, 458 s.

Kâşgarlı Mahmud (2011) "Divanü Lügat-it Türk" (çeviren: Besim Atalay). Türk Dil Kurumu Yayınları: 1036, Ankara, 1972 s.

Kuşnareva, K.K., Çubınşvıli, T.N. (1970). Drevniya kulьturı Yujnoqo Kavkaza. Leningrad, 191 s .

Katherine M., Bakhshaliyev V., Sanz S. (2010). "Tuzdağı tuz madeninde arkeolojik çalışmalar" (Nahçivan, Azerbeycan). Türkiye Bilimler Akademisi Arkeoloji Dergisi (TÜBA-Ar)-13, s. 229-244.

Katherina M. (2012) "Tuzdağında Tuz madençiliyinin başlanğıcı hakkında". Nahçıvan: ilkin şeher ve Tuzdağ (27-28 iyul 2012-ci ilde keçirilmiş beynelxalq simpoziumun materialları, Nahçıvan, Ecemi NPB, s. 25-28.

Kazıyev, S.M., (1951). "O nekotorıx tipax orujiya iz Minkeçaura", MKA, Bakü, AN. Az SSR, t. II, s. 5-30.

Kaşkay M. A., Selimhanov İ. R., (1973) İz İstorii Drevney Metallurqii Kavkaza, Bakü, Bilim, 223 s.

Kozenkova, B.Ġ. (1982). Tipoloqioya i xronoloqiçeskiya klassifakçiya predmetov Kobanskoy kulturı. Moskva,Nauka, 256 s.

Mahmudov F.R., Kesamanli Q.P. (1974)." Drevnıyem nekropole bliz Lenkorani". AN Az SSR, № 3, s. 47-56

Markovin, V.Ġ., Mungaev R. M. (2003). Severniy Kavkaz. Moskva, Nauka.

Novruzlu E.İ., Bahşaliyev V.B. (1993) Culfa bölgesinin arkeoloji abideleri Bakü, Bilim, 103 s.

Nerımanov, İ.H. (1958). Genceçay bölgesinin arxeoloji abideleri. Bakü, Az SSR EA, 1958, s. 42.

Pokrebova, M.N. (1984). Zakavkazskie i eqo svyazi s Peredney Azıye v skifskoye vremya. Moskova, 248 s

Seyidov, A.K. (1993). Pamyatniki Kuro-Arakskoy kulturı Nahiçevani. Baku, Bilgi, 164 s.

Sevin, V., Özfırat, A., Kavaklı, E. (2000), "Van-Kara-gündüz Höyüğü Kazıları (1997 Yılı Çalışmaları)",Belleten, LKIII/238, s. 847-882.

TALÂT, T. (2010) Orhon Yazıtları, Türk Dil Kurumu Yayınları: 540, Ankara, 232 s.

Texov, B.V. (1957). Pozdnebronzovaya kultura Liaxovskoqo Basseyna. Stalinir: Qosizdat, Yuqa Osetii, 173 s.

Tam Metin No: TM004

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

M.Zeki İLGAR
Biruni Üniversitesi
@zilgar@biruni.edu.tr
ORCİD:0000 0002 5516 0752
İbrahim UZUN
13 şubat RAM
@ibrahimuzun88@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanı, rehberlik hizmetleri ve rehberlik servisine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup araştırmaya 54 okul yöneticisi ve 314 öğretmen olmak üzere toplam 368 kişi katılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetleri ve Psikolojik Danışman İle İlgili Metaforik Algıları Anket Formu" ile toplanmıştır. Anket formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programı yardımıyla çözümlenerek frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış, kişisel değişkenlere göre betimleyici analizler yapılmıştır.Araştırma neticesinde, katılımcıların okul psikolojik danışmanı için anne ve doktor metaforunu, rehberlik hizmetleri için sağlık hizmetleri metaforunu ve rehberlik servisi odası için ise acil servis metaforunu çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların okul psikolojik danışmanına ilişkin daha olumlu metaforlar kullandıkları ve daha olumlu metaforik algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Rehberlik servisi odasına ilişkin ise olumsuz metafor kullanımının diğerlerine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Okul müdürü olarak görev yapan katılımcıların psikolojik danışmana ilişkin daha olumlu metaforik algılarının olduğu, müdür yardımcısı olan katılımcıların ise diğer katılımcılara göre daha olumsuz metaforik algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kişisel değişkenlerine göre psikolojik danışman, rehberlik hizmetleri ve rehberlik servisine ilişkin farklı metaforlar kullandıkları ve farklı metaforik algılara sahip oldukları bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Metaforik Algı, Psikolojik Danışman, Rehberlik, Rehberlik Hizmetleri.

EXAMINING THE METAPHORIC PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ABOUT SCHOOL GUIDANCE SERVICES AND PSYCHOLOGICAL COUNSELERS

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the metaphorical perceptions of teachers and school administrators working in educational institutions about school psychological counselor, guidance

services and guidance service. Survey model was used in the study and a total of 368 people, 54 of whom were school administrators and 314 teachers, participated in the study. The data related to the research were collected with the "Metaphoric Perceptions Survey Form of Teachers and School Administrators About Guidance Services and Psychological Counselors". The data obtained from the questionnaire forms were analyzed in computer environment with the help of SPSS program and the frequency and percentage distribution were calculated, descriptive analyzes were made according to personal variables. It has been observed that they mostly use the service metaphor. It was determined that the participants used more positive metaphors about the school counselor and had more positive metaphorical perceptions. It was seen that the use of negative metaphors regarding the counseling service room was higher than the others. It has been determined that the participants who work as school principals have more positive metaphorical perceptions about the psychological counselor, while the participants who are vice principals have more negative metaphorical perceptions than the other participants. It was found that the participants used different metaphors about the psychological counselor, guidance services and guidance service and had different metaphorical perceptions according to their personal variables.

Keywords: Metaphor, Metaphoric Perception, Psychological Counselor, Guidance, Guidance Services.

1.GİRİŞ

Eğitimin temel işlevi bireylerin bedensel, ruhsal, toplumsal yönlerden gelişen ve sosyal uyum gösterebilen mutlu ve üretken olabilmelerini sağlamaktır. Örgün eğitimin yapıldığı kurumlar bu işlevin gerçekleşmesine büyük katkı sunmaktadır. Eğitim vasıtası ile hedeflenen çocukların kişilik gelişimine katkı sağlayarak toplumun bir ferdi olarak onları toplumsal hayata hazırlamaktır. Öğrencilerin her yönü ile sağlıklı ve uyum içinde olabilmesi için öğretim etkinlikleri ile birlikte rehberlik programlarının birlikte uygulandığı bir eğitim proğramı gereklidir. Çağdaş eğitim anlayışı ile beraber öğrenci kişilik hizmetleri de eğitim sitemine girdi. Öğrenci kişilik hizmetlerini yönetim ve öğretim hizmetlerinden ayıran, öğrencilerin kendilerini en üst sınıra kadar geliştirmesine imkân verecek ortamı hazırlamasıdır. Kişilerin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak ortamı hazırlayarak bireylerin kişisel gelişimini ve kendini gerçekleştirmesine yardımı amaçlayan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri yer almaktadır (Kepçeoğlu, 1994).

Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitim-öğretim ortamında eğitim gören öğrencilerin kendini tanıması, özelliklerinin farkına varması, gerçekçi ve ulaşılabilir kararlar alabilmesi, karşısına çıkan problemlerle başa çıkabilmesi ve bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi için verilen profesyonel hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2016). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri 1950'li yıllarda Milli Eğitim

Sistemine girmeye başlamıştır. Türk eğitim sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri önemli bir yere sahiptir. Eğitim sistemimizde çağdaş eğitim sistemi yaklaşımlarına göre eğitim-öğretim faaliyetleri planlanmakta ve öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de eğitim-öğretim sisteminin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçası olarak faaliyetlerini sürdürmektedir (Yeşilyaprak, 2009). Eğitimde verilen PDR hizmetlerinin başarı ve verimliliği artırmak için, öğrencilerin PDR hizmetlerine yönelik algı ve beklentilerini öğrenmek etkili olacaktır. İnsanların anlama ve anlatım sürecinde, duygularını ve düşüncelerini zengin olarak ifade etmelerini sağlayan "metafor" kavramı karşımıza çıkıyor (Doğan, 2013). Birbirimize düşünce ve duygularımızı aktarmak için birçok yöntem kullanırız. Bunlar; konuşmak, yazmak, resim çizmek, beden dilini kullanmak gibi. Metafor, insan zihnindeki soyut ve muallak olan düşünce ve duyguları belirginleştirmek ve somutlaştırmak için kullanılan bir iletişim aracıdır (Koçak, 2011).

Metafor, kelimenin gerçek anlamı haricinde anlamlar yüklenip kullanılması olarak tanımlanabilir. Tek sözcükle birden fazla sözcüğün anlatacağı şeyleri anlatmaktır. Bu şekilde daha kısa zamanda daha fazla ve daha etkili aktarımlar yapabiliriz(Kart, 2016). Metaforların bir öğretim aracı olarak uzun yıllardır kullanıldığı bilinmektedir. Bundan dolayı eğitimle ilgili araştırmalarda metaforların kişisel algıların belirlenmesi ve soyut kavramların somut hale getirilmesi gibi değişik amaçlarla kullanıldığı söylenebilir(Ceylan, 2016).

Bu çalışmada, okul rehberlik hizmetleri, okul psikolojik danışmanı ve rehberlik servisine ilişkin metaforik algıların tespit edilmesi ve sorunlara dönük çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik danışman/rehberlik öğretmenine ilişkin metaforik algıları nelerdir?

2.Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin metaforik algıları nelerdir?

3.Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları nelerdir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma modeli olarak "olgubilim modeli" kullanılmıştır. Olgubilim yaklaşımı, bireylerin kendilerini, çevresindeki dünyayı ve

olayları nasıl gördüklerini anlamaya odaklanır. Olgubilim yaklaşımı, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayış geliştiremediğimiz olgulara odaklanan bir yaklaşımdır. Olgular var olduğumuz dünyada karşımıza olaylar, kavramlar, deneyimler, algılar, eğilimler ve durumlar gibi farklı tarzlarda çıkmaktadırlar(Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların psikolojik danışmanı, okul rehberlik hizmetlerini ve rehberlik servisini nasıl ve ne şekilde algıladıklarını belirlemek için olgubilim yöntemi seçilmiştir.

2.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni Şanlıurfa ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında farklı okul, kademe ve türünde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleridir. Örneklemimiz Şanlıurfa ili Haliliye ve Karaköprü ilçelerindeki devlet okulları ve özel okullarda görev yapan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilen öğretmen ve okul yöneticilerdir. Araştırma kapsamında 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 5 liseye uygulama yapılmış olup toplam 425 kişiye ulaşılmıştır. 57 kişi formda metafor kullanmadığı veya cevapları tamamen boş bıraktığı gerekçesiyle elenmiştir. Veri analizi 368 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

2.3.Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların psikolojik danışman, okul rehberlik hizmetleri ve rehberlik servisi odasına ilişkin metaforik algılarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan üç itemli bir araç kullanılmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması

Uygulama yapılmadan önce her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak araştırma konusu ve amacı hakkında gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı, gönüllülük ilkesi, çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konulara yer verildi. Veri toplama formu katılımcılar sayısınca çoğaltılarak katılımcılara araştırmacı tarafından elden verilmiştir. Araştırmacı kısa bir bilgilendirme yaparak katılımcılardan görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istemiştir. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırma neticesinde elde edilen veriler, aşağıda belirtilen 4 adımda analiz edilmiştir.

2.4.1. Kodlama ve ayıklama:

Veri toplama aracında belirtilen metaforlar ve cümleleri Microsoft Excel 2007 programına, katılımcıların kişisel bilgileri ile birlikte girilmiştir. Veri girişi sırasında boş ve eksik formlar, metafor belirtmeyen, metafor belirtilmiş olsa da nedeni açıklanmayan veya birden fazla metafor kullanılan formlar analiz dışında bırakılarak elenmiştir. 385 katılımcının formu geçerli sayılarak kullandıkları metaforlar değerlendirmeye alınmıştır. Burada katılımcıların psikolojik danışman için 217, okul rehberlik hizmetleri için 247 ve rehberlik servisi odası için 197 metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

2.4.2. Kategori geliştirme:

Değerlendirmeye alınan 385 adet form ve kullanılan metaforlar, metaforun konusu, kaynağı, kaynak ve konu arasındaki ilişki açısından tanzim edilip incelenmiştir. Neticede her bir metafor, "Çünkü" ile başlayan gerekçeleri dikkate alınarak belli bir tema ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçta psikolojik danışman için 10, okul rehberlik hizmetleri için 23 ve rehberlik servisi odası için 17 farklı kavramsal kategori belirlenmiştir.

2.4.3. Geçerlik ve güvenirlik:

Nitel araştırma, yöntem, tasarım ve elde edilen veriler olarak farklı olduğundan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da farklı ölçütler kullanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi araştırmacının yaptığı çalışmanın her basamağını ve izlediği yolu detaylı olarak belirtmesidir(Büyüköztürk vd., 2014). Geçerliği sağlamak için, elde edilen veriler(metaforlar ve açıklamaları) doğrudan alıntılarla tanımlanıp sonradan yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla alt temaları oluşturan kavramların kendi içinde ve diğer alt temalarla tutarlılığı değerlendirilip anlamlı bir bütün olup olmadığı sınanmıştır. Bulguların daha önceden yapılmış araştırmalarla uygunluk yönünden karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın bulguları iki psikolojik danışman tarafından taranmış, gerçekçi ve büyük ölçüde önceden yapılan tahminlerle tutarlı olduğu bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak maksadıyla araştırmada kullanılan araştırma yöntemi, ayrıntılı olarak tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla verilerek araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilir olmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için araştırma verileri neticesinde araştırmacı tarafından oluşturulan psikolojik danışmana ilişkin 11 tema, okul rehberlik hizmetlerine ilişkin 23 tema ve rehberlik servisi odasına ilişkin 17 temanın katılımcılar tarafından üretilen metaforları temsil edip etmediğine dair uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmana katılımcılar tarafından üretilen metaforların bir listesi ile temaların bulunduğu liste verilmiş ve metaforları temalar altında sınıflandırması istenmiştir. Uzman kişi ile araştırmacının yaptıkları eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmadan ortaya çıkan farklılıklarla araştırmanın güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100" formülü kullanılmıştır.

2.4.5. Verilerin düzenlenmesi ve analizi:

Elde edilen tüm veriler; kişisel bilgiler, metaforlar, kategoriler ve olumlu/olumsuz algıları önce Microsoft Excel 2007 programına kaydedilip oradan SPSS programına aktarılmıştır. Burada öncelikle katılımcıların demografik bilgileri ve kişisel bilgileri incelenmiştir. Sonra psikolojik danışman için 210 metafor ve 10 kategori, okul rehberlik hizmetleri için 242 metafor ve 23 kategori ve rehberlik servisi odası için 189 metafor ve 17 kategoriyi temsil eden katılımcıların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri incelenmiştir. Bu aşamada, üretilen metaforların ve oluşturulan temaların görülebilmesi ve daha iyi anlaşılması için kullanılan metaforlar ve oluşturulan temalar birbirleriyle ilişkilendirilerek çizelgeler haline getirilmiştir. Bunun dışında temaların ve olumlu/olumsuz algıların katılımcıların kişisel değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar halinde sunulmaya çalışılmıştır. Açıklamaların daha iyi anlaşılması amacıyla metafor ve metafora ilişkin açıklama cümlelerinden tipik örnekler doğrudan alıntı yapılarak verilmiş olup bu şekilde geçerliğin sağlanmasına ve inandırıcılığa katkıda bulunulmuştur. Son olarak da üretilen metaforlar, metaforların oluşturduğu temalar, alan yazındaki veriler de dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik danışman, okul rehberlik hizmetleri, rehberlik servisi odasına ilişkin metaforik algıları; katılımcıların kişisel değişkenlerine göre karşılaştırmalı betimleyici frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

3.1.Psikolojik Danışmana İlişkin Kullanılan Metaforlar

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından "psikolojik danışman/rehberlik öğretmeni" ile ilgili toplam 210 geçerli metafor üretilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin psikolojik danışmanına ilişkin kullandıkları metaforlar incelendiğinde en çok tercih edilen metaforların; ilk sırada %4,9 ile "anne" ve "doktor" metaforları, ikinci sırada %3,8 ile "arkadaş" metaforu, üçüncü sırada %2,7 ile "psikolog" metaforu, dördüncü sırada %2,2 ile "ağaç" metaforu ve beşinci sırada ise %1,9 ile "güzin abla" ve "pusula" metaforları olduğu görülmüştür.

Psikolojik danışmana ilişkin metafor temaları. Psikolojik danışman için kullanılan 210 metafor benzer özelliklerine göre birleştirilmiş ve bu metaforlar 10 alt tema altında toplanmıştır.

Tablo 1. Psikolojik Danışmana İlişkin Metafor Temaları

	f	%	% gec	% yig
Amaç dışı çalışan, yararsız biri	20	5,4	5,4	5,4
Boş bırakılmış	2	0,5	0,5	6,0
Çalışkan, işlevsel ve çok fonksiyonlu	44	12,0	12,0	17,9
Disiplin ve idare figürü	4	1,1	1,1	19,0
Gözlem yapan ve takip eden	2	0,5	0,5	19,6
Koruyucu, destek olan ve güven veren	58	15,8	15,8	35,3
Koşulsuz kabul eden, dinlendiren ve huzur veren	107	29,1	29,1	64,4
Tedavi eden sağlıkçı	35	9,5	9,5	73,9
Ünlü bir karakter	3	0,8	0,8	74,7
Yavaş ve uykucu bir varlık	13	3,5	3,5	78,3
Yönlendiren, bilgi veren ve çözüm üreten	80	21,7	21,7	100,0
Toplam	**368**	**100,0**	**100,0**	

Tablo 1' de görüldüğü üzere psikolojik danışman için kullanılan metaforlar birleştirilip kategorileştirildiğinde en çok tercih edilen metafor teması %29,1 ile *"koşulsuz kabul eden, dinlendiren ve huzur veren*" temasıdır. İkinci sırada %21,7 ile "*yönlendiren, bilgi veren ve çözüm üreten"* teması, üçüncü sırada %15,8 ile *"koruyucu, destek olan ve güven veren"* teması, dördüncü sırada %12,0 ile *"işlevsel ve çok fonksiyonlu"* teması ve beşinci sırada ise %9,5 ile *"tedavi eden, sağlıkçı"* temasının olduğu görülmüştür.

3.2.Psikolojik Danışmana İlişkin Kullanılan Metaforların Yönü

Katılımcıların okul psikolojik danışmanı için kullandığı metaforlar çünkü ile başlayan açıklama bölümleri de dikkate alınarak olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Okul psikolojik danışmanı için kullanılan metaforların olumlu ve olumsuz dağılımı tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik Danışmana İlişkin Metaforların Olumlu ve Olumsuz Dağılımı

	f	%	% gec	% yig
Boş bırakılmış	2	0,5	0,5	0,5
Olumsuz	36	9,8	9,8	10,3
Olumlu	330	89,7	89,7	100,0
Toplam	**368**	**100,0**	**100,0**	

Tablo 2' de görüldüğü üzere 330 katılımcı(%89) psikolojik danışman için olumlu metaforlar kullanırken, 36 katılımcı(%9,8) ise olumsuz metaforlar kullanmıştır. Araştırmaya katılan 2 katılımcının(%0,5) ise bu soruyu ya boş bıraktıkları veya geçerli bir metafor kullanmadıkları görülmüştür.

3.3.Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Kullanılan Metaforlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler "okul rehberlik hizmetleri" ile ilgili toplam 242 geçerli metafor kullanmışlardır. 23 katılımcının bu soruya boş bıraktıkları veya geçerli bir metafor kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin algıladıkları metaforlar incelendiğinde en çok kullanılan metaforların; ilk sırada %2,7 ile *"sağlık hizmetleri"* metaforu, ikinci sırada %2,2 ile *"tren"* metaforu, üçüncü sırada %1,9 ile *"psikolojik hizmetler"* metaforu, dördüncü sırada ise %1,6 ile *"112 acil hizmetler"* ve *"evrak işi"* metaforları ve beşinci sırada %1,4 ile "*asansör, deniz feneri, hastane"* metaforları olduğu görülmüştür.

3.4.Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Metafor Temaları

Okul rehberlik hizmetleri için kullanılan 242 metafor benzer özelliklerine göre birleştirilmiş ve bu metaforlar 23 alt tema altında toplanmıştır. Temaların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Metafor Temaları

	f	%	% gec	% yig
Boş bırakılmış	23	6,3	6,3	6,3
Can kurtaran ve koruyucu hizmetler	6	1,6	1,6	7,9
Çıkar yolu olmayan hizmetler	5	1,4	1,4	9,2
Disiplin idare hizmetleri	6	1,6	1,6	10,9
Düzenli ve sürekli hizmetler	47	12,8	12,8	23,6
Etkisi geçici hizmetler	2	0,5	0,5	24,2
Evrak ve büro işleri	9	2,4	2,4	26,6
Faydasız, gereksiz işler	22	6	6	32,6
Gizli ve mahrem hizmetler	3	0,8	0,8	33,4
Hayatı kolaylaştıran hizmetler	4	1,1	1,1	34,5
Huzur ve güven veren hizmetler	47	12,8	12,8	47,3
İlgi şefkat ve fedakarlık gerektiren hizmetler	10	2,7	2,7	50
İnişli çıkışlı hizmetler	5	1,4	1,4	51,4
Kapsayıcı geniş hizmetler	14	3,8	3,8	55,2
Karmaşık hizmetler	10	2,7	2,7	57,9
Olmazsa olmaz hizmetler	13	3,5	3,5	61,4
Öğretici ve bilgilendirici çalışmalar	13	3,5	3,5	64,9
Problemleri çözen ve hedefe ulaştıran hizmetler	11	3	3	67,9
Sağlık ve ilk yardım hizmetleri	47	12,8	12,8	80,7
Takım çalışması ve birliktelik gerektiren çalışmalar	15	4,1	4,1	84,8
Umut veren ve ufuk açan hizmetler	3	0,8	0,8	85,6
Yardım eden ve destekleyen hizmetler	6	1,6	1,6	87,2
Yavaş işleyen hizmetler	19	5,2	5,2	92,4
Yönlendiren ve bilgi veren hizmetler	28	7,6	7,6	100
Toplam	**368**	**100**	**100**	

Tablo 3' de görüldüğü üzere okul rehberlik hizmetleri için kullanılan metafor temaları incelendiğinde en çok tercih edilen metafor temaları; ilk sırada %12,8 ile *"düzenli ve sürekli hizmetler", "huzur ve güven veren hizmetler", "sağlık ve ilk yardım hizmetleri*" temaları, ikinci sırada %7,6 ile *"yönlendiren ve bilgi veren hizmetler"* teması, üçüncü sırada %6,0 ile *"faydasız ve gereksiz işler"* teması, dördüncü sırada %5,2 ile *"yavaş işleyen hizmetler"* teması ve beşinci sırada ise %4,1 ile *"takım çalışması ve birliktelik gerektiren hizmetler"* temasının olduğu görülmüştür.

3.5.Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Kullanılan Metaforların Yönü

Okul rehberlik hizmetleri için katılımcıların kullandığı metaforlar çünkü ile başlayan açıklama bölümleri de dikkate alınarak olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Okul rehberlik hizmetleri için kullanılan metaforların olumlu ve olumsuz dağılımı tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 4.Okul Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Metaforların Olumlu ve Olumsuz Dağılımı

	f	%	% gec	% yig
Boş bırakılmış	23	6,3	6,3	6,3
Olumsuz	76	20,7	20,7	26,9
Olumlu	269	73,1	73,1	100,0
Toplam	**368**	**100,0**	**100,0**	

Tablo 4' de görüldüğü üzere 269 katılımcı(%73,1) okul rehberlik hizmetleri için olumlu metaforlar kullanırken, 76 katılımcı(%20,7) ise olumsuz metaforlar kullanmışlardır. Araştırmaya katılan 23 katılımcının(%6) ise bu soruyu ya boş bıraktıkları veya geçerli bir metafor kullanmadıkları görülmüştür.

3.6.Okul Rehberlik Servisi Odasına İlişkin Kullanılan Metaforlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenler "okul rehberlik servisi odası" ile ilgili toplam 189 geçerli metafor üretmiştir. Araştırmaya katılan 22 katılımcının ise bu soruyu ya boş bıraktıkları veya geçerli bir metafor kullanmadıkları görülmüştür.Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik servisi odasına ilişkin algıladıkları metaforlar incelendiğinde en çok tercih edilen metaforların; ilk sırada %4,3 ile *"acil servis"* metaforu, ikinci sırada %3,3 ile *"idare odası"* ve *"sıradan oda"* metaforları, üçüncü sırada %3 ile *"doktor odası"* metaforu, dördüncü sırada %2,4 ile *"revir"* metaforu ve beşinci sırada ise %2,2 ile *"boş oda"* ve *"ev"* metaforları olduğu görülmüştür.

3.7.Okul Rehberlik Servisi Odasına İlişkin Metafor Temaları

Okul rehberlik servisi odası için kullanılan 189 metafor benzer özelliklerine göre birleştirilmiş ve bu metaforlar 17 alt tema altında toplanmıştır. Temaların frekans ve yüzde değerleri tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.Rehberlik Servisi Odasına İlişkin Metafor Temaları

	f	%	% gec	% yig
Amaç dışı kullanılan bir yer	20	5,4	5,4	5,4
Boş bırakılmış	22	6	6	11,4
Çok amaçlı oda	2	0,5	0,5	12
Çözüm bulan ve hedefe ulaştıran bir yer	19	5,2	5,2	17,1
Disiplin ve idareci odası	22	6	6	23,1
Evrak bürosu	6	1,6	1,6	24,7
Fayda sağlamayan bir yer	1	0,3	0,3	25
Gözlem ve inceleme yeri	2	0,5	0,5	25,5
Güven ve huzur veren yer	81	22	22	47,6
Herkes açık kapsayıcı yer	17	4,6	4,6	52,2
İhtiyaçlarını bulabileceğin ve destek olan bir yer	10	2,7	2,7	54,9
Karanlık, ürkütücü ve küçük bir yer	19	5,2	5,2	60,1
Mahrem ve özel bir yer	12	3,3	3,3	63,3
Mucizelerin olduğu yer	1	0,3	0,3	63,6
Öğretici ve aydınlatan bir yer	5	1,4	1,4	64,9
Renkli ve mutluluk veren bir yer	26	7,1	7,1	72
Tedavi ve sağlık merkezi	68	18,5	18,5	90,5
Yetersiz ve donanımsız bir yer	35	9,5	9,5	100
Toplam	**368**	**100**	**100**	

Tablo 5'de görüldüğü üzere okul rehberlik servisi odası için kullanılan metaforlar birleştirilip kategorileştirildiğinde en çok tercih edilen metafor temaları; ilk sırada %22,0 ile *"güven ve huzur veren yer*" teması, ikinci sırada %18,5 ile *"tedavi ve sağlık merkezi"* teması, üçüncü sırada %9,5 ile *"yetersiz ve donanımsız bir yer"* teması, dördüncü sırada %7,1 ile *"renkli ve mutluluk veren bir yer"* teması ve beşinci sırada ise %5,4 ile *"amaç dışı kullanılan bir yer"* temasının olduğu görülmüştür.

3.8.Okul Rehberlik Servisi Odasına İlişkin Kullanılan Metaforların Yönü

Rehberlik servisi odası için katılımcıların kullandığı metaforlar çünkü ile başlayan açıklama bölümleri de dikkate alınarak olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Rehberlik servisi odası için kullanılan metaforların olumlu ve olumsuz dağılımı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.Rehberlik Servisi Odası İle İlgili Metaforların Olumlu ve Olumsuz Dağılımı

	f	%	% gec	% yig
Boş bırakılmış	22	6	6	6
Olumsuz	103	28	28	34
Olumlu	243	66	66	100
Toplam	**368**	**100**	**100**	

Tablo 6'da görüldüğü üzere 243 katılımcı(%66) rehberlik servisi odası için olumlu metaforlar kullanmış, 103 katılımcı(%28) ise olumsuz metaforlar kullanmışlardır. Araştırmaya katılan 22 katılımcının(%6) ise bu soruyu ya boş bıraktıkları veya geçerli bir metafor kullanmadıkları görülmüştür.

4.Tartışma

Araştırma neticesinde okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin; psikolojik danışman için 210 adet metafor, okul rehberlik hizmetleri için 242 adet metafor ve rehberlik sevisi odası için ise 189 adet metafor kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların kullandıkları metaforlardan benzer özelliklerine göre açıklama bölümleri de dikkate alınarak; psikolojik danışman için 10 tema, okul rehberlik hizmetleri için 23 tema ve rehberlik servisi odası için ise 17 tema oluşturulmuştur. Katılımcıların kişisel değişkenlerine göre kullandıkları metafor temaları, olumlu-olumsuz algıları incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar araştırma sorularına göre sıralanmıştır.

4.1.Psikolojik Danışmana İlişkin Metaforik Algı

Öğretmenler ve yöneticiler okul psikolojik danışmanı için en çok "anne(%4,9) ve doktor(%4,9)" metaforlarını kullanmışlardır. Anne metaforunu kullanan katılımcıların psikolojik danışmanın öğrencilerine karşı şefkatle yaklaştıklarına vurgu yaptıkları, doktor metaforunu kullanan katılımcıların ise psikolojik danışmanın öğrencilerin sorunlarını teşhis edip tedavi eder gibi onlara yardımcı olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Benzer bir çalışmada Ünal ve Ünal(2010) öğrenci ve öğretmenlerin en çok kullandığı metaforun "Anne" metaforu olduğunu bulmuştur. Doğan(2013) ise lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada en çok kullanılan metaforun "Melek" metaforu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Psikolojik danışman için kullanılan metaforlar birleştirilip kategorileştirildiğinde en çok tercih edilen %29,1 ile "koşulsuz kabul eden, dinlendiren ve huzur veren" temasıdır. Bu temada metafor kullanan katılımcıların psikolojik danışmanın koşulsuz kabul ve saygı niteliklerini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Corey'e (1990) göre psikolojik danışmanın danışanı bir insan olarak görmesi, onunla samimi bir şekilde ilgilenmesi ve ilişki kurmasında koşulsuz kabul esastır. Danışana olumlu saygı ve koşulsuz kabul gösterilmezse danışan giderek savunmaya geçecektir. Katılımcıların %89'u psikolojik danışman için olumlu metaforlar kullanmışlardır. Bu durum psikolojik danışmanın öğretmenler ve yöneticiler tarafından olumlu algılandığını göstermektedir. Psikolojik danışmanın yöneticiler ve öğretmenler tarafından olumlu

algılanması psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından oldukça değerli ve sevindirici bir durumdur. Çünkü okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin işbirliği içinde sürdürülmesi oldukça önemlidir(Kuzgun,1992). Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların katılımcılar tarafından gayet yüksek bir oranla olumlu algılanması, psikolojik danışmanların okullarda kabul gördüğünün, sunduğu hizmetlerin değerli olduğunun ve takdir edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.2.Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Metaforik Algı

Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin algıladıkları metaforlar incelendiğinde en çok tercih edilen metaforun %2,7 ile "sağlık hizmetleri" metaforu olduğu görülmektedir. Katılımcılar rehberlik hizmetlerinin önleyici ve kriz durumlarına müdahale edici bir hizmet olduğunu ön plana çıkararak sağlık hizmetlerine benzetmişlerdir. Terzi(2009)'ye göre kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının temel ilkesinin tüm öğrencilerin gelişimsel özelliklerini güçlendirmeye amaçlayan önleyici rehberlik etkinlikleri sunması olmasıdır. Katılımcılar okul rehberlik hizmetleri için ilk sırada %12,8 ile "düzenli ve sürekli hizmetler", "huzur ve güven veren hizmetler", "sağlık ve ilk yardım hizmetleri" temalarında metaforlar kullanmışlardır. Katılımcıların rehberlik hizmetlerinin süreklilik arz eden, güvene dayalı ve krize müdahale edici niteliklerine kullandıkları metaforlarla vurgu yapmışlardır. Can(2002)'a göre rehberlik hizmetleri bir anda olup biten bir iş değil, sistemli ve süreklilik gösteren bir hizmettir. Lise öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada Doğan(2013) katılımcıların rehberlik hizmetleri için en çok "yararsız hizmetler(%40,9)" kategorisinde metaforlar kullandığını bulmuştur. Katılımcılar okul rehberlik hizmetlerine ilişkin %73,1 ile olumlu metaforlar kullanmışlardır. Bu sonuca göre öğretmenlerin ve yöneticilerin büyük bir kısmının rehberlik hizmetlerine ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. PDR hizmetlerinin okulda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler tarafından olumlu algılanması bu hizmetlerin okulda daha verimli ve işlevsel olması bakımından çok önemlidir. Karip ve Köksal(1999)'a göre okulun başarı ve üretken olabilmesi için okul müdürlerinin liderlik yapmaları, kendilerini geliştirmeleri, okuldaki öğretmen ve psikolojik danışmanla işbirliği halinde çalışmaları gerekmektedir. Okul rehberlik hizmetlerine ilişkin bu oranda yüksek bir olumlu algının olması rehberlik hizmetlerinin başarılı olması noktasında kayda değer bir husustur. Yine bir çok araştırmada (akt.Özabacı,

Sakarya ve Doğan, 2008; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önem ve gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

4.3.Rehberlik Servisi Odasına İlişkin Metaforik Algı

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik servisi odası için en çok kullandığı metafor %4,3 ile "acil servis" metaforudur. Katılımcılar rehberlik servisi odasını, hastanelerin acil servisleri gibi acil durumlara ve kriz durumlarına ilk müdahale çalışmalarını yürütüldüğü yer olarak tarif etmişlerdir. Okul rehberlik servisi odası için katılımcılar ilk sırada %22,0 ile "güven ve huzur veren yer" temasında metaforlar kullanmışlardır. Rehberlik servisinin öğrencilere, danışanlara güven ve huzur veren bir mekan olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %9,5'i rehberlik servisini "yetersiz ve donanımsız bir yer" ve %5,2'si ise "karanlık, ürkütücü ve küçük bir yer" olarak tanımlamıştır. Bu durum rehberlik servislerinin olması gerektiği gibi olmadığını, donanım vb. konularda eksikler olduğunu kanıtlamaktadır. Lise öğrencileri ile yapılan benzer bir araştırmada Doğan(2013) lise öğrencilerinin rehberlik servisi için ilk sırada " Küçük, ürkütücü ve iç karartıcı bir yer" temasında metaforlar kullandıklarını bulmuştur. Katılımcıların %66'sı okul rehberlik servisi odasına ilişkin olumlu metaforlar kullanmışlardır. Katılımcıların çoğunluğunun rehberlik servisine ilişkin olumlu metaforik algılara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre kullandıkları metafor temaları değişmekte olup metaforik algıları da farklılaşmaktadır. Doğan(2013) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada katılımcıların kişisel değişkenlerine göre kullanılan metaforların ve metaforik algıların değiştiğini bulmuştur. Benzer bir çalışmada Camadan ve Kahveci(2013) kavramsal kategorilerin katılımcıların kadro türü ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını sonucuna ulaşmıştır. Gündüz, İnandı ve Tunç(2014) okul yönetici ve öğretmenlerinin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada cinsiyet, hizmet yılı, okul türü ve okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenlerine göre PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerin farklılaşmadığını bunun yanı sıra, branş öğretmenleri ve psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı az olan okul yöneticileri PDR hizmetlerinin etkililiğine daha fazla inandığını bulmuştur. Yerleşim yeri değişkenine göre ise, kasabalarda görev yapan okul yöneticileri kent merkezlerindeki okul yöneticilerine oranla bu hizmetlerin gerekliliğine daha fazla inanmaktadırlar.

5.Sonuç ve Öneriler

Araştırma neticesinde, katılımcıların okul psikolojik danışmanı için anne ve doktor metaforunu, rehberlik hizmetleri için sağlık hizmetleri metaforunu ve rehberlik servisi odası için ise acil servis metaforunu çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların okul psikolojik danışmanına ilişkin daha olumlu metaforlar kullandıkları ve daha olumlu metaforik algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Rehberlik servisi odasına ilişkin ise olumsuz metafor kullanımının diğerlerine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Okul müdürü olarak görev yapan katılımcıların psikolojik danışmana ilişkin daha olumlu metaforik algılarının olduğu, müdür yardımcısı olan katılımcıların ise diğer katılımcılara göre daha olumsuz metaforik algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kişisel değişkenlerine göre psikolojik danışman, rehberlik hizmetleri ve rehberlik servisine ilişkin farklı metaforlar kullandıkları ve farklı metaforik algılara sahip oldukları bulunmuştur.

5.1.Okul Psikolojik Danışmanlarına (Rehber Öğretmenlerine) Öneriler

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmada PDR hizmetleri ve bu hizmetlerin gerçekleştirilmesinde büyük gayretleri ve katkıları olan psikolojik danışmanlar oldukça önemlidir(Satan,2013). Araştırma neticesinde katılımcıların büyük bir kısmının okul psikolojik danışmanına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Fakat olumsuz algılara sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin olduğu unutulmamalıdır. Psikolojik danışmanlar kendilerine yönelik bu olumsuz algıların kaynağını araştırarak gerekli tedbirleri alabilirler. Okul rehberlik hizmetleri için 76 katılımcı olumsuz metaforlar kullanmış olup rehberlik hizmetlerinin yavaş işleyen, karmaşık, faydasız ve evrak işleri olduğuna yönelik benzetmeler yapmışlardır. Okul rehberlik hizmetlerinin işlevsel ve öğrencilerin problemlerine çözüm üreten bir hizmet olduğuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Psikolojik danışmanlara ve rehberlik servislerine ilişkin geliştirilen algıların olumlu olabilmesi için rehberlik servislerince yürütülen bilgi toplama ve yayma, müşavirlik ve okul rehberlik programlarının hazırlanması gibi hizmetlerden yararlanılabilir. Psikolojik danışmanın çalışma odası olan rehberlik servisi odasının katılımcılar tarafından küçük, ürkütücü, yetersiz ve donanımsız bir yer olarak tarif edilmesi fiziki şartlar olarak uygun olmayan mekanların kullanıldığını gösteriyor. Psikolojik danışmanlar odalarını PDR hizmetlerinin gerekliliklerine uygun hale getirmek için çaba gösterip ilgili merciilerden talepte bulunabilirler.

5.2.Yöneticilere Öneriler

Katılımcıların okul rehberlik servisi odası için %28 oranında olumsuz metaforlar kullanarak rehberlik servisini yetersiz, donanımsız, karanlık, ürkütücü ve küçük bir yer olarak tarif etmeleri, okuldaki rehberlik servislerinin mekanlarının uygun olmadığını ve yeterli donanıma sahip olmadıklarını gösteriyor. Okul yöneticileri uygun şartları taşımayan veya yeni açılacak rehberlik servisleri için uygun mekanların seçilmesi ve gerekli donanımın sağlanması hususlarında gerekli tedbirleri alabilirler.Katılımcıların okul rehberlik hizmetlerini gereksiz, faydasız ve evrak işlerine benzeterek %20,7 oranında olumsuz metafor kullandıkları görülmüştür. Yöneticiler bu olumsuz algının değişmesi için yani PDR hizmetlerinin işlevsel ve amaca yönelik faaliyetler olduğu algısını oluşturmak için gerekli planlama ve işbirliği çalışmalarını yapabilirler.

5.3.Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma Şanlıurfa'da devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 56 okul yöneticisi ve 312 öğretmen olmak üzere toplam 368 katılımcıyla yapılmıştır. Aynı konu daha büyük örneklem gruplarında ve ulusal ölçekte araştırılabilir. Araştırmacılar Türkiye'nin başka şehirlerinde benzer çalışmaları yapabilirler. Benzer bir çalışma veliler ve M.E.B. bürokratlarına yönelik yapılabilir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği üzerine daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

6.Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Camadan, F. ve Kahveci G. (2013). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Rehber Öğretmene İlişkin Algılarının İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2)

Can, G. (Editör). (2002). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Ceylan, A. (2016). *Aile Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Corey, G. (1990). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. California: Brooks / Cole Publishing Company.

Doğan, E. (2013). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Rehberlik Servisi Ve Psikolojik Danışmanlara İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri. Eğitim Bilimleri araştırma Dergisi, 4(2), 19-34. http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C4_S2makaleler/4.2.02.pdf adresinden 17 Aralık 2017'de alınmıştır.

Kart, M. (2016). *Pedagojik Formasyon Öğrencileri İle Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaya, A. (Editör). (2016). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi. Eğitim Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (8.baskı). Ankara: Özerler Matbaası.

Koçak, O. (2011). Okul Müdürlerinin; Öğrencilik, Öğretmenlik ve Müdürlük Dönemlerindeki Okul Yöneticiliğine İlişkin Metaforik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri). (Nisan, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html, Erişim Tarihi: 14.10.2017.

Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt, 11 (19), 8-22. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872372.pdf adresinden 17 Aralık 2017'de alınmıştır.

Robson, C. (2015). Real World Research. (Çev., N. D. Ş. Çınkır) Ankara: Anı Yayıncılık

Satan, A. (2013). Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Psikolojik Danışmana İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 69-89. http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/11222/133988 adresinden 17 Aralık 2017'de alınmıştır.

Terzi, Ş. (2009). Okul Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. A. Kaya (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik (355-367), 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2009). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK

Ünal, A. ve Ünal, E. (2008). Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmenlerin Metaforik Algıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 7(2), 920-939. https://j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/1209/626 adresinden 17 Aralık 2017'de alınmıştır.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 42(1), 3-18. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=9222 adresinden 17 Aralık 2017'de alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tam Metin No: TM005

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE FEN BİLİMLERİ VE BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLAR İLE AKADEMİK BAŞARININ SINIF DÜZEYİ VE BÖLÜM TERCİH SIRASI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Oğuz SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi
oserin@eul.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4739-605X

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Eğitim fakültesi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen ve bilgisayar başarıları ve genel akademik başarılarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve bölüm tercih sırasına göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın diğer amacı da lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen başarısı, bilgisayar başarısı ve genel akademik başarıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ilinde bir devlet üniversitesinde bulunan Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1. Sınıfa devam eden 181 öğrenci 4.Sınfa devam eden 179 öğrenci ve lisansüstü programına devam 43 öğrenci ile birlikte eden toplam 403 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Gürdal (1997) tarafından geliştirilen "Fen Tutum Ölçeği ile Aşkar ve Orçan (1987) tarafından geliştirilen "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, "t-test", Tek Yönlü Varyans Analizi, Scheffe ve Korelasyon Test Teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları, bilgisayar ve genel başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında ve bilgisayara yönelik tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur Fen tutumu ile fen başarısı, genel başarı ve bilgisayara yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Tutumu, Bilgisayar Tutumu, Akademik Başarı, Üniversite Öğrencileri.

ANALYSIS OF UNIVERSITY STUDENTS IN SCIENCE AND COMPUTER ATTITUDE AND ACADEMIC SUCCESS IN TERMS OF CLASS LEVEL AND DEPARTMENT PREFERENCE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether there are significant differences in the attitudes of the Faculty of Education undergraduate and graduate students towards Science and computer, their science and computer achievements, and their overall academic achievement according to their grade level and the order of department preference. Another aim of the study is to determine the relationship between undergraduate and graduate students' attitudes towards Science and computer and their success in science, computer success and general academic success. The sample of the study consists of 181 1st year students who are studying in different departments of the Faculty of Education in a state university in İzmir province, 179 students attending 4th grade and 43 students attending the graduate program, and 403 students in total. In the research, "Science Attitude Scale" developed by Gürdal (1997) and "Attitude Scale towards Computer" developed by Aşkar and Orçan (1987) were used as data collection tools. In the analysis of the data, "t-test", One Way Analysis of Variance, Scheffe and Correlation Test Techniques were used. As a result of the study, a significant difference was found between the attitudes of the Faculty of Education undergraduate and graduate students towards science, between their computer and general achievement and their class level, and between

their attitudes towards computer and their department preference. It was found that there was a positive relationship.

Keywords**:** Science Attitude, Computer Attitude, Academic Achievement, University Students.

1.Giriş

Günümüzde teknoloji hızla değişmekte ve teknolojinin eğitimdeki yeri de buna paralel olarak artmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin kalitesini yükseltmesi ve teknolojiyi tanıyan, kullanan nesillerin yetişmesi önemlidir (Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007).

Bilgi teknolojilerinden yararlanılması, ulusal ve evrensel temeller dikkate alınarak hazırlanan öğretmen yeterlikleri arasında gösterilmektedir (YÖK 1999). Deniz (2000), Deniz ve Köse (2003), araştırmalarda, öğretmen adaylarının yarıya yakın kısmı (%49,3) bilgisayar kullanmayı "az" bildiklerini ifade etmiştir; bilgisayar deneyiminin arttıkça, bilgisayar kullanımına karşı olumlu tutum geliştiğini saptamıştır. Coşar, & Özdemir (2020), bilgisayar programlama eğitimi alan öğrencilerin, bilgisayara yönelik tutumların etkilerini ortaya koyan araştırmasında Bilgisayar programlama eğitimi sonucunda öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında olumlu bir etki olduğunu bulmuştur. Touloupis, & Athanasiades (2020), öğrencilerin siber navigasyon riskinin önlenmesine ilişkin BİT öğretmenleri için yeni eğitim eylemlerinin değiştirilmesi / tasarlanması için bir temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Şisman ve Küçük, 2018; Akt: Coşar, & Özdemir (2020). Kurt, Pelin ve Arslan (2014), bilginin hızlı gelişmesi nedeniyle teknoloji, bu teknolojiden yararlanan insan sayısının artmakta olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda Robotik konusu uygulamalar Bilgi Teknolojileri kurslarında veya özel etkinlikler kapsamında öğretmenlerin kişisel çabaları ile kamuoyunda değerlendirilmeye başlanmıştır

Bilişim teknolojisini yaşadığımız günümüzde, fen bilimleri eğitiminde de yeni arayışlar içine girilmiştir. Fen bilimleri, bilimsel süreçlerle öğretilirse, öğrenciler süreç becerilerini kazanmakta ve bu becerileri günlük yaşamda kullanmaktadırlar. Böylece öğrenciler, fen bilimlerine yönelik daha olumlu tutum oluşturdukları gibi, yaratıcılık becerileri de gelişmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Eğitim sürecinin öğrenciye olumlu tutum kazandıracak biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2009). Öğretmenlerin fen alanında başarılı olabilmeleri açısından ve öğrencilerin tutumları öğretmenlerinden öğrendiklerine ilişkin araştırmalar yapılmıştır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2000; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Serin, 2001). Serin, Serin ve Özbaş (2015) araştırmalarında bilgisayar destekli öğretim programı kullanımının öğrencilerin fen ve bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu etkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayan en önemli faktörlerden birisi öğrencilerin derslerde bilgisayarı aktif olarak kullanmasının önemini vurgulamışlardır.

Çepni, Taş ve Köse (2006) bilgisayar destekli öğretim materyallerinin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğunu, tutumlar üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını saptamışlardır. Colleen (2001) çalışmasında, teknoloji ile yapılandırmacı tabanlı müfredatın birleştirildiğinde, öğrenci üzerine faydalarını ve etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Hançer'de (2007) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar

destekli öğretimin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Akgün (2005) , sekizinci sınıf için hazırlanan fen bilgisi deneyleri çoklu ortam materyalinin (FDM) öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutumlarını laboratuvarda yapılan gösterim deneylerine göre ne düzeyde etkilediğini karşılaştıran araştırmasında, iki grup arasında tutum puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını saptamıştır.

Günümüzün önemli sorunlarından birisi olan nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, fen grubu öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden olan fen(bilimlerin)'e ve bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenip, ortaya konması, mevcut aksaklıkların tespit edilerek bunların giderilmesi ve olumlu tutum geliştirmeleri yönündeki çalışmalarla daha etkili bir şekle dönüştürülebilir.

2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Eğitim fakültesi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen ve bilgisayar başarıları ve genel akademik başarılarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve bölüm tercih sırasına göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın diğer amacı da lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen başarısı, bilgisayar başarısı ve genel akademik başarıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

3.Problem Cümlesi

Eğitim fakülteleri lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen başarısı, bilgisayar başarısı ve genel akademik başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

3.1.Alt Problemler

1.Eğitim fakültesi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen ve bilgisayar başarıları ve genel akademik başarıları öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve bölüm tercih sırasına göre anlamlı farklılık varmı dır?

2.Eğitim fakültesi lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen Bilimlerine ve bilgisayara yönelik tutumları ile fen başarısı, bilgisayar başarısı ve genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki varmı dır?

4.Yöntem

4.1Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

4.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini Eğitim Fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ilinde bir devlet üniversitesinde bulunan Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, 1. Sınıfa devam eden 181 öğrenci 4.Sınfa devam eden 179 öğrenci ve lisansüstü programına devam 43 öğrenci ile birlikte toplam 403 öğrenci oluşturmaktadır.

4.3.Veri Toplama Araçları

Fene Yönelik Tutum Ölçeği (1997): Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Gürdal (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 olup, olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı 23 cümleden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada ise güvenirlik katkasıyısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçek puanlanırken, olumsuz ifadeler tersine çevrilerek toplam puan bulunmuştur. Ölçekten en az 23, en fazla 46 puan alınabilmekte ve yüksek puanlar olumlu tutumu göstermektedir.

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği (1987): Araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Aşkar ve Orçan (1987) tarafından geliştirilen "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği" (BYTÖ) uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı .82 olan Ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 14 tanesi olumlu, 10 tanesi de olumsuz ifade taşımaktadır. Ölçekten en az 24, en fazla 120 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar, bilgisayara yönelik olumlu tutumu ifade etmektedir. Yapılan araştırmada ise güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

4.4.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu çalışmada amaçlar doğrultusunda; yüzdelik dökümleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t, Scheffe ve Korelasyon istatistiki işlemleri yapılmıştır.

5.Bulgular

Tablo 1

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

	n	x	ss	F	P	ÖNEM DÜZEYİ
SINIF						
Birinci Sınıf	181	38,54	4,17			
Dördüncü Sınıf	179	38,67	4,86	10,88	,000	P<.001*
Lisansüstü	43	41,93	3,41			
Toplam	403	38,96	4,53			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine e yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 10.88, P<. 001). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere scheffe testi uygulanmış ve Fen bilimlerine yönelik tutumlar sınıf düzeyine açısından incelendiğinde, 1. ve 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamalarının yaklaşık birbirine eşit olduğu ve lisansüstü programlarına devam eden öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının ise oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Bilgisayara Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

	n	**X**	**ss**	**F**	**P**	**ANLAMLLIK DÜZEYİ**
SINIF						
Birinci Sınıf	304	97,7961	12,7788			
Dördüncü Sınıf	371	98,3881	12,4764	,236	,790	p>.05
Lisansüstü	68	98,6176	11,2237			
Toplam	743	98,1669	12,4811			

Tablo 2 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Fen Başarısına İlişkin ANOVA Testi Analizi

	n	**x**	**ss**	**F**	**P**	**ÖNEM DÜZEYİ**
SINIF						
Birinci Sınıf	181	70,12	8,98			
Dördüncü Sınıf	179	80,74	6,40	10,82	,000	P<.001*
Lisansüstü	43	82,25	6,31			
Toplam	403	76,13	9,39			

Tablo 3'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin genel başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 10.82, P<. 001). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere scheffe testi uygulanmış, gruplar arasındaki farklılıkların lisansüstü öğrencileri ile birinci ve dördüncü sınıf; dördüncü sınıf ile de birinci sınıf öğrencileri arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Bilgisayar başarısına İlişkin ANOVA Testi Analizi

****SINIF**	**n**	**x**	**ss**	**t**	**P**	**ÖNEM DÜZEYİ**
Dördüncü Sınıf	175	77,37	11,75	4,52	,000	p<.001*
Lisansüstü	43	86,88	14,54			

** Katılımcı Eğitim Fakültesi öğrencilerine bilgisayar dersi birinci sınıfta verilmediği için, analize alınmamıştır.

Tablo 4'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bilgisayar başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 4.52, P<.001). Lisansüstü öğrencilerinin bilgisayar başarıları, lisans dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Genel başarı ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

SINIF	**n**	**x**	**ss**	**F**	**P**	**ÖNEM DÜZEYİ**
Birinci Sınıf	181	66,85	8,80	8,52	,000	P<.001*
Dördüncü Sınıf	179	75,03	5,04			
Lisansüstü	43	77,75	4,64			
Toplam	403	71,65	8,22			

Tablo 4'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin genel başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 8.52, P<. 001). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere Scheffe testi uygulanmış, gruplar arasındaki farklılıkların 4. Sınıf ve 1. Sınıf öğrencileri arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Bölüm Tercih Sırasına Göre Fen Bilimlerine Yönelik Tutum ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

TERCİH SIRASI	n	x	ss	F	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
1-5	148	39,34	4,33			
6-10	126	38,88	4,54	,98	,376	p>.05
11 ve üzeri	129	38,58	4,74			
Toplam	403	38,96	4,53			

Tablo 5 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Bölüm Tercih Sırasına Göre Fen başarısına Yönelik Tutum ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

TERCİH SIRASI	n	x	ss	F	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
1-5	148	98,85	11,75			
6-10	126	98,76	11,42	1,56	,211	p>.05
11 ve üzeri	129	96,52	13,17			
Toplam	403	98,08	12,14			

Tablo 6 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Fen başarısına ilişkin tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Bölüm Tercih Sırasına Göre Bilgisayara Yönelik Tutum ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

TERCİH SIRASI	n	x	ss	F	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
1-5	148	73,28	10,04			
6-10	126	76,64	9,17	13,39	,000	p<.001*
11 ve üzeri	129	78,91	7,84			
Toplam	403	76,13	9,39			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Bilgisayara yönelik tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 13.39, P<. 001). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere Scheffe testi uygulanmış, gruplar arasındaki farklılıkların tercih sırası 1-5 arasında olan öğrenciler tercih sırası 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Bölüm Tercih Sırasına Göre Genel Başarılarına ilişkin ANOVA Testi Analizi

TERCİH SIRASI	n	x	ss	F	P	ANLAMLILIK DÜZEYİ
1-5	148	69,01	9,17			
6-10	126	72,44	7,65	13,85	,000	p<.001*
11 ve üzeri	129	73,90	6,69			
Toplam	403	71,65	8,22			

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin genel başarıları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 13.85, P<. 001). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere scheffe testi uygulanmış, gruplar arasındaki farklılıkların tercih sırası 1-5 arasında olan öğrenciler tercih sırası 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 9

Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Fen Bilimleri Tutumu, Bilgisayar Tutumu ve Akademik başarıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Fen Başarısı	Bilgisayar Başarısı	Genel Başarı	Fen Tutumu
Bilgisayar Başarısı	,433** (p=.000)			
Genel Başarı	,760** (p=.000)	,440** (p=000)	-	
Fen Tutumu	,123** (p=.001)	,015 (p=.744)	,124** (p=.001)	-
Bilgisayar Tutumu	,070 (p=.057)	,029 (p=.533)	,102** (p=.005)	,258** (p=.000)

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Fen tutumu ile fen başarısı (r= ,123 p<.01), genel başarı (r= ,124 p<.01) ve bilgisayara yönelik tutum (r= ,258 p<.001) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bilgisayara yönelik tutumun ise fen tutumu(r= ,258 p<.001) ve genel başarı (r= ,102 p<.01) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fen başarısı ile bilgisayar başarısı (r= ,433 p<.001) ve fen tutumu (r= ,123 p<.01) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bilgisayar başarısı ile fen başarısı (r= ,433 p<.001) ve genel başarı (r= ,440 p<.001) arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Genel başarı ile fen başarısı (r= ,760 p<.001), bilgisayar başarısı (r= ,440 p<.001), fen tutumu (r= ,124 p<.01) ve bilgisayar tutumu (r= ,102 p<.01) arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

6.Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bulguları olarak değerlendirildiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1. ve 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamalarının yaklaşık birbirine eşit olduğu ve lisansüstü programlarına devam eden öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının ise oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak, lisans dönemlerinde fen konularıyla ilişkili çalışmalara ilgi ve istek duyan öğrenciler içinden (yazılı veya sözlü mülakatlar yoluyla) seçim yapılarak bu öğrencilerden en başarılarını lisansüstü programlarına alınmaları ve çalışma örnekleminin fen grubu öğrencilerinden oluşmasının doğal bir sonucudur şeklinde yorumlanabilir. Serin (2001)'in Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, fen(bilimlerin)'e yönelik olumlu tutum geliştirmede devam edilen sınıfın etkili olmadığı yönündeki araştırma bulgusu ile çelişkilidir.

Katılımcıların genel başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, en yüksek fen başarı ortalamasına sahip olan lisansüstü grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının da yüksek olduğu göz önüne alındığında olumlu tutumların başarıyı arttırdığı yönündeki (Berberoğlu, 1990) tarafından yapılan çalışmalarla desteklendiği ifade edilebilir. Demirer (2006), Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, fen bilgisi dersine yönelik tutum ve kazanılan davranışların kalıcılığı üzerine etkisi" isimli çalışmada, BDÖ yönteminin öğrencilerin tutumunu anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır.

Katılımcıların bilgisayar başarıları ile ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü öğrencilerinin bilgisayar başarıları, lisans dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların bilgisayara yönelik tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, gruplar arasındaki farklılıkların tercih sırası 1-5 arasında olan öğrenciler tercih sırası 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları ve fen başarıları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Bilgisayara yönelik tutumları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F= 13.39$, $P<. 001$). Söz konusu değişimin kaynağını bulabilmek için verilere Scheffe testi uygulanmış, gruplar arasındaki farklılıkların tercih sırası 1-5 arasında olan öğrenciler tercih sırası 11 ve üzeri olan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların Fen tutumu ile fen başarısı, genel başarı ve bilgisayara yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bilgisayara yönelik tutumun ise fen tutumu ve genel başarı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fen başarısı ile bilgisayar başarısı ve fen tutumu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Coşar, & Özdemir (2020, bilgisayar programlama eğitimi alan öğrencilerin, bilgisayara yönelik tutumların etkilerini ortaya koyan araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ve bilgisayara yönelik tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu eldeki araştırmanın

sonuçlarını destekler niteliktedir. Serin, Serin ve Özbaş (2015), araştırmalarında yapılandırmacı yönteme dayalı bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmişleridir.

7.Sonuç ve Öneriler

Eğitim Fakültesi Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Katılımcıların genel başarıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında; bilgisayar başarıları ile ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumları ve fen başarıları ile bölüm tercih sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları ve genel başarılarının lisans öğrencilerine göre yüksek olması, ülkemizde lisansüstü eğitimi artırmaya dönük eğitim planlamalarını yapılmasını gerekli kılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin Fen tutumu ile fen başarısı, genel başarı ve bilgisayara yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmaya dönük öğretim programlarının bilgisayar teknolojilerini kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Üniversite eğitim fakültesi müfredatlarının öğrencilerde bilgisayara yönelik tutum ve fen bilimlerine yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine dönük olarak en son teknolojik gelişimler izlenmelidir. Öğretmen adaylarının yeni teknolojileri kullanmaya ilişkin, hizmet içi eğitimler, kurs, seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın bulgularının genellenmesi bu örneklem grubu ile sınırlıdır.Yeni çalışmalarda, farklı fakülte öğrencileri, farklı değişkenlerle çalışılması önerilebilir. Benzer araştırmalar daha fazla sayıda farklı öğretmen yetiştiren Eğitim fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yapılabilir.Olumlu tutumların genel başarıyı etkilediği bulgusu dikkate alınarak, fen bilimleri ve bilgisayara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik olarak,eğitim programlarının bu yönde ele alınması önerilebilir. Bilgisayara ilişkin tutumlar başarıyı etkilemektedir. Bu nedenle, ilgi, akademik benlik tasarımı, okula ve öğretim elemanına yönelik tutum gibi, diğer duyuşsal özellikler de öğretimde dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının son derece olumlu bulunması, onların bilgisayar destekli öğretim uygulamaları için hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, Üniversitelerde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Böylece öğretmen adaylarının öğrenme düzeylerinin yükseltilmesi sağlanabilir.

8.Kaynakça

Akgün, Ö. E. (2005). Bilgisayar destekli ve fen bilgisi laboratuvarında yapılan gösterim deneylerinin öğrencilerin fen bilgisi başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi [.The effect of demonstrative experiments carried out in the computer-assisted science lab on the students' success in science and their attitude). *Yüzüncü Yıl* ***Unıversıty,*** *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:II, Sayı:1

Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*.14, 76:16-27

Colleen, N. C. (2001). An exploration of the effectiveness of integrating technology within a constructivist philosophy on student work. Pacific Lutheran University (Master of Arts in Education).

Coşar, M., & Özdemir, S. (2020). The effects of computer programming on elementary school students' academic achievement and attitudes towards computer. *Elementary Education Online, 19*(3), 1509-1522

Deniz, L. (2000). Öğretmen adaylarının bilgisayar yaşantıları ve bilgisayar tutumları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 135-166

Deniz ve Köse (2003). Öğretmen adaylarının bilgisayar yaşantıları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkiler. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 18, S. 39-64

Demirer, A. (2006). İlköğretim ikinci kademede bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bir araştırma şehit namık tümer ilköğretim okulu Unpublished Master's Thesis, University of Diclei, Diyarbakır, Turkey.

Gürdal, A. (1997). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fene Karşı Tutumları ve Fen Öğretiminde Entegrasyonun Önemi". M.Ü. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi. 9, 237-253.

Hançer, A. H. (2007). The Effect of Computer-assisted Learning Based on the Constructivist Approach on Misconceptions in Science. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi.* Vol. 31 Issue:1 69-81

Kadijevich, D. (2000). "Gender Differences İn Computer Attidude Among Ninth-Grade Students." Journal of Educational Computing Research. 22,2: 145-154.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar. *Evrim Yayınları, İstanbul*.

Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *3*(6), 203-220.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). "Mevcut Fen Bilgisi Programı İle 2001-2002 Öğretim Yılında Uygulanacak Olan Yeni Fen Bilgisi Programlarının Karşılaştırılması." Çağdaş Eğitim Dergisi. 273, 33-38).

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 203-209.

Kurt, S. A., Pelin, İ., & Arslan, F. T. (2014). İlköğretim İkinci Kademede Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. The Journal of Pediatric Research, 1(1),22-27.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O. & Bozkurt, N. (2002). The Correlation between Prospective Teachers Attitude toward Science and their Success. *Ege Üniversitesi Ege Eğitim Dergisi* (1), 2: 76-85

Saracaloğlu, A. S. ve Kaşlı, A. F. (2001). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki". E.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 1.

Saracaloğlu, A. S.; Serin, O.; Bozkurt, N. (2000). "Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki" Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Kongresi. 7-9 Eylül 2000 Ankara

Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Serin, U. (2001). "İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler." Abant İzzet Baysal Üniversitesi 7-9 Haziran 2001, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim öğrenme ve öğretim [Development, learning and teaching]. *Ankara: Pegem Akademi*.

Serin, O. (2001). Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (**PhD Thesis**), İzmir.

Serin, N.B., Serin, O. & Özbaş, L.F. (2015).The effect of computer-assısted scıence ınstructıon attıtude towards scıence and the computer. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &ScienceEducation, 4 (3),1-11*.

Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2020). Informatıon And Communıcatıon Technologıes Teachers'perspectıve Regardıng Onlıne Rısk Behavıors In School Age. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE) ISSN: 1300-915X*, *9*(1), 1-17.

Tam Metin No: TM006

HATAYA İLİŞKİN RUMİNASYON ÖLÇEĞİ: PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Nihan Arslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi
@nihan.arslan@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2451-0852
Serhat Arslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi
@serhat.arslan@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4422-8421

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Gordon L. Flett, Taryn Nepon , Paul L. Hewitt, Justeena Zaki-Azat, Alison L. Rose ve Kristina Swiderski (2019) tarafından geliştirilen Hataya ilişkin Ruminasyon ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. Araştırma 219 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. 7 maddeden oluşan tek boyutlu model doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .20 ile .57 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO and Bartlett's Test sonucu .70 olarak bulunmuştur. Tek boyutlu ölçek varyansının %51 ini açıkladığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu modelinin Türk örneklemine uygun olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hata,ruminasyon, ölçek

THE MISTAKE RUMINATION SCALE: AN INVESTIGATION OF PSYCHOMETRIC PROPERTIES

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the mistake rumination scale developed by Gordon L. Flett, Taryn Nepon, Paul L. Hewitt, Justeena Zaki-Azat, Alison L. Rose and Kristina Swiderski (2019) to Turkish culture. The research was applied on 219 university students. The one-dimensional model consisting of 7 items was found to be compatible as a result of the confirmatory factor analysis. Internal consistency, item and factor analysis studies were conducted to examine the psychometric properties of the scale. As a result of the reliability analysis, the Cronbach Alpha coefficient for the whole scale was found to be .70. Item-total correlations of the scale range between .20 and .57. As a result of the exploratory factor analysis, the KMO and Bartlett's Test result was found to be .70. It was found that scale explained 51% of the one-dimensional scale variance. Confirmatory factor analysis results found that the one-dimensional model of the scale is suitable for the Turkish sample. As a result of the study, it was concluded that the scale was reliable and valid.

Keywords: Mistake**,** rumination, scale

1.Giriş

Ruminasyon, kendi kendine odaklanmış dikkati içeren olumsuz bir ruh hali ile başa çıkma yöntemidir. Ayrıca, kişinin olumsuz duyguları tekrar tekrar ve pasif bir biçimde düşünmesi biçiminde karakterize edilir (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993). Ruminasyon, kişinin stres semptomlarına ve bu semptomların tüm olası nedenlerine ve sonuçlarına pasif olarak odaklanan davranış ve düşüncelerle ilişkilendirilmiştir (Nolen-Hoeksema, 1991). Ruminasyon, bireyin ne kadar yorgun ve motivasyonsuz hissettiği hakkında tek başına oturup düşünmesi, bireyin ruh halinin işini engelleyeceğinden endişelenmesi ve hayatında bu ruh hallerine katkıda bulunabilecek tüm yanlış şeyleri pasif olarak gözden geçirmesi sayılabilir. Ruminasyon, bir durumu yeniden çerçevelemek ve sosyal destek aramak gibi daha uyarlanabilir duygu odaklı başa çıkma tepkilerinden farklıdır, çünkü olumsuz duyguların onarımı için fırsat sağlamaktan ziyade bireylerin stres semptomlarına ve bu semptomlarla ilişkili sorunlara odaklanmasını gerektirir (Stanton, Danoff-Burg, Cameron ve Ellis, 1994). Siegle, Steinhauer, Carter ve Thase (2003), ruminasyonun olumsuz bilgilerin detaylandırılması için bazı fizyolojik önlemlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çok sayıda deneysel ve korelasyonel çalışma, ruminasyonun daha büyük depresif semptomları öngördüğünü, majör depresif atakların başlangıcını ve depresif semptomlarda cinsiyet farklılığına aracılık ettiğini göstermiştir. Hataya ilişkin ruminasyon kavramı Frost ve Henderson (1991) tarafından ortaya atılmıştır. Frost ve Henderson (1991) çalışmasında, mükemmeliyetçilik boyutunda hatalardan endişe duyan sporcuların, hatalarını daha sık düşündüklerini bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, sporcuların müsabaka sırasında geçmiş hataların bilişsel imgelerinin kendilerini etkilemesi için onları unutmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, antrenörleri bu sporcuların hatalarına daha fazla tepki verdiklerini değerlendirilmiştir. Frost ve diğerleri (1997) tarafından yapılan bir başka araştırmada, günlük çalışmasının bir parçası olarak hatalar hakkındaki ruminasyonu incelemiştir. Araştırma sonucunda, mükemmeliyetçi katılımcıların önemli bir hata hakkında daha fazla düşünce bildirdiklerini, ancak daha az önemli hatalar hakkında daha fazla düşünmediğini görülmüştür. Deneysel araştırmalar, performans sırasında yapılan hatalarla ilgili mükemmeliyetçilik, artan sıkıntı ve ruminasyon raporları arasında da ilişkiler ortaya koymuştur (Besser, Flett ve Hewitt, 2004). Hatalarla ilgili bu ruminasyon, çeşitli stres biçimlerini içeren tepkilerle ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı Gordon L. Flett, Taryn Nepon , Paul L. Hewitt, Justeena Zaki-Azat, Alison L. Rose ve Kristina Swiderski (2019) tarafından geliştirilen Hatay ilişkin Ruminasyon ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır.

2.Yöntem

Araştırma 219 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma 64 erkek (%30),155 (%70) kadın dan oluşmaktadır.

2.1.Veri Toplama Aracı

Gordon L. Flett, Taryn Nepon , Paul L. Hewitt, Justeena Zaki-Azat, Alison L. Rose ve Kristina Swiderski (2019) tarafından geliştirilen Hataya ilişkin Ruminasyon ölçeği, bireylerin yaptığı önemli bir hata üzerine yapılan düşünceleri ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri kişinin en son ne zaman önemli bir hata yaptığını düşünmesini içermektedir. Ölçek maddeleri, 4 lü likert tipi hiç ile her zaman arasında derecelendirilir; daha yüksek puanlar, daha fazla hataya ilişkin ruminasyon sıklığını gösterir. İlk olarak, 10 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra faktör analizi doğrulanmasından sonra ölçek yedi maddeye indirilmiştir.

3.Bulgular

Madde Analizi ve Güvenirlik

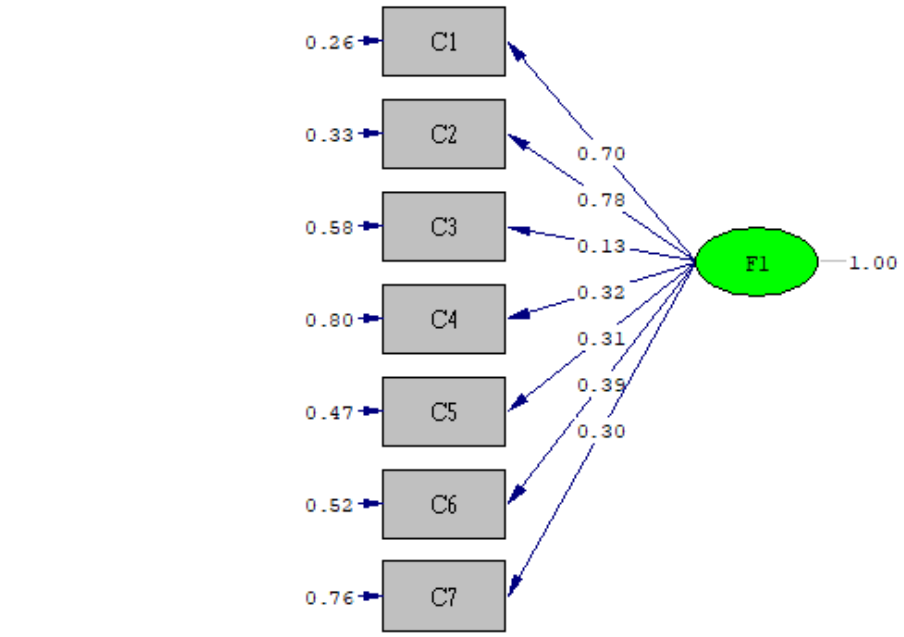
Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .20 ile .57 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO and Bartlett's Test sonucu .70 olarak bulunmuştur. Tek boyutlu ölçek varyansının %51 ini açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 1 : Madde toplam korelasyonları

Madde no	rjx
Ne ölçüde "nasıl bu kadar budala olabildim" diye düşündün?	.576
Ne ölçüde " neden böyle hatalar yapmayı durduramıyorum" diye düşündün?	.538
Ne ölçüde "yanlışı düşünüp çözümü hakkında kafa yorarsın?	.194
Ne ölçüde "başkalarının yapmadığı hatayı neden ben yapıyorum" diye düşündün?	.308
Ne ölçüde yaptığın diğer hataları düşündün?	.436
Ne ölçüde "neden olumsuz bir olayın başıma geldiğini göremedim ve bundan kaçınmanın bir yolunu bulamadım" diye düşündün?	.458
Ne ölçüde "başkalarının bunu bilmesine izin vermeyeceğim" diye düşündün?	.321

Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu modelinin Türk örneklemine uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksleri; Normed Fit Index (NFI) = 0.87,Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.86,Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.58,Comparative Fit Index (CFI) = 0.91, Incremental Fit Index (IFI) = 0.91, Relative Fit Index (RFI) = 0.81,Standardized RMR = 0.062.

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri



Chi-Square=45.65, df=14, P-value=0.00003, RMSEA=0.102

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Hataya ilişkin Ruminasyon Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .20 ile .57 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO and Bartlett's Test sonucu .70 olarak bulunmuştur. Tek boyutlu ölçek varyansının %51 ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için orijinal formda bulunan tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu modelinin Türk örneklemine uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksleri; Normed Fit Index (NFI) = 0.87,Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.86,Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.58,Comparative Fit Index (CFI) = 0.91, Incremental Fit Index (IFI) = 0.91, Relative Fit Index (RFI) = 0.81,Standardized RMR = 0.062). Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları sonuçları incelenmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar ve bu değerlerin pozitif ve yüksek olması bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir. Araştırma örnekleminin üniversitede öğrenim gören öğrencilerle sınırlı olduğundan, ölçeğin için farklı örneklemler üzerinde yapılacak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları oldukça önemlidir. Ayrıca, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla, hataya ilişkin ruminasyon yapısı ile ilişkili olabilecek psikolojik yapıları değerlendiren ve geçerlik, güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile bu ölçek arasındaki ilişkiler incelenebilir.

6.Kaynakça

Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs. success. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 22*, 297-324.

Flett,G.L., Nepon,T., Hewitt,P.L., Zaki-Azat,J., Rose,A.L. & Swiderski,K. (2020). The mistake rumination scale: Development, validation, and utility of a measure of cognitive perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment,38*(1), 84-98.

Frost, R. O., & Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 323-335.

Frost, R. O., Trepanier, K. L., Brown, E. J., Heimberg, R. G., Juster, H. R., Makris, G. S., & Leung, A. W. (1997). Self-monitoring of mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research, 21*, 209-222.

Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 339–349.

Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 115–121.

Siegle, G. J., Steinhauer, S. R., Carter, C. S., & Thase, M. E. (2003). Do the seconds turn into hours? Relationships between sustained pupil dilation in response to emotional information and self-reported information. *Cognitive Therapy and Research, 27*(3), 247–259.

Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., & Ellis, A. P. (1994). Coping through emotional approach: Problems of conceptualization and confounding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 350–362.

Hataya ilişkin Ruminasyon Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan 1- Hiç, 2- Biraz Katılmıyorum, 3-Arasıra, 4- Herzaman anlamına gelmektedir

1	**Ne ölçüde "nasıl bu kadar budala olabildim" diye düşündün?**	1	2	3	4
2	**Ne ölçüde " neden böyle hatalar yapmayı durduramıyorum" diye düşündün?**	1	2	3	4
3	**Ne ölçüde "yanlışı düşünüp çözümü hakkında kafa yorarsın?**	1	2	3	4
4	**Ne ölçüde "başkalarının yapmadığı hatayı neden ben yapıyorum" diye düşündün?**	1	2	3	4
5	**Ne ölçüde yaptığın diğer hataları düşündün?**	1	2	3	4
6	**Ne ölçüde "neden olumsuz bir olayın başıma geldiğini göremedim ve bundan kaçınmanın bir yolunu bulamadım" diye düşündün?**	1	2	3	4
7	**Ne ölçüde "başkalarının bunu bilmesine izin vermeyeceğim" diye düşündün?**	1	2	3	4

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ İLİŞKİ İNANÇLARI: ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI VE DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET
Marmara Üniversitesi
@dummet@marmara.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8318-9026
Deniz ERÖK ÖZKAPU
@erokdeniz@gmail.com
ORCİD: 0000-0002-6257-5788

ÖZET

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının ilişki inançlarının, çocukluk çağı ruhsal travması ve duygu düzenleme güçlüğü bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları, çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme güçlüğüğünün çeşitli sosyo-demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, büyüdüğü aile tipi, yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan anne-baba tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.Araştırmanın örneklem grubunu devlet ve özel üniversitelerde eğitim gören 311'i (%78,7) kadın; 84'ü ise (%21,3) erkek olmak üzere toplam 395 psikolojik danışman adayı oluşturmaktadır.Araştırmada veri toplama aracı olarak İlişki İnançları Ölçeği; Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16) kullanılmıştır. Bunlara ek olarak katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; ilişki inançlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterirken diğer sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmadığı; çocukluk çağı ruhsal travma puanlarının cinsiyet değişkenine göre fiziksel istismar alt boyutunda, kardeş sayısı değişkenine göre toplam travma, duygusal istismar, fiziksel istismar ve duygusal ihmal alt boyutlarında, doğum sırası değişkenine göre toplam travma puanları ve duygusal istismar puanlarında , baba eğitim düzeyine göre fiziksel ihmal alt boyutunda eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite arasında ilkokul olanların lehine, sosyo-ekonomik düzeyin cinsel istismar hariç tüm alt boyutlarda düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzey arasında düşük sosyo ekonomik düzey lehine, ve anne-baba tutumu değişkenine göre cinsel istismar hariç tüm alt boyutlarda farklılaştığı; duygu düzenleme güçlüğünün anne eğitim düzeyi değişkenine göre toplam puan, kabul etmeme ve stratejiler alt boyutlarında, baba eğitim düzeyine göre kabul etmeme ve açıklık alt boyutlarında , sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre amaçlar alt boyutunda, anne-baba tutumuna göre toplam travma ve kabul etmeme, stratejiler ve dürtü alt boyut puanlarında farklılaştığı, aile tipine göre ise farklılaşma göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalarına dair duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarının ilişki inançları toplam varyansını açıkladığı ve duygusal ihmal ile fiziksel ihmal alt boyutlarının ilişki inançlarını manidar olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile duygu düzenleme güçlüğü toplam ve alt boyut puanları arasında ve ilişki inançları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlüğüne dair kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler ve dürtü alt boyutlarının ilişki inançları toplam puanlarındaki varyansı açıkladığı ve stratejiler ve dürtü alt boyutlarının ilişki inançlarını manidar olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, Duygu Düzenleme Güçlüğü, İlişki İnançları.

RELATIONSHIP BELIEFS OF CANDIDATE PSYCHOLOGICAL COUNSELORS: A REVIEW IN THE CONTEXT OF CHILDHOOD TRAUMAS AND DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the psychological counselor candidates' relationship beliefs in terms of childhood trauma and difficulties in emotion regulation. Whether the psychological counselor candidates' beliefs in relationship, childhood trauma and emotion regulation disability differentiate according to the several socio-demographics features (gender, age, class level, number of siblings, birth order, mother's education level, father's education level, type of family, socio-economic level of the family, perceived parents' attitude) were examined.The sample group of the study consists of 395 psychological counselor candidates, including 311 (78.7 %) female and 84 (21.3 %) male, studying in public and private universities. As data collection tool, Development of the Relationship Beliefs Questionnaire; Childhood Trauma Questionnaire and Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16) were used. In addition, Personal Information Form prepared by the researcher was used to examine the socio-demographic features of the participants. According to the results of the study, it has been found that the relationship beliefs differ according to the father's education level while they do not differ according to the socio-demographic features; that the childhood trauma scores differ according to the gender variable in physical abuse sub-dimension and they differ according to the variable of number of siblings in total trauma, emotional abuse, physical abuse and emotional neglect sub-dimensions. They also differ according to the variable of birth order in total trauma scores and emotional abuse scores. Furthermore they also differ according to the father's education level in physical abuse sub-dimension and in favor of the ones whose education level is primary school between the primary school and university; that the socio-economic level differs in all sub-dimensions except for sexual abuse and in favor of low socio-economic status between low and high socio-economic status, and that it differs according to the variable parent's attitude in all sub-dimensions except for sexual abuse, that the difficulty in emotion regulation differs according to the variable of mother's educational level in total score and disapproval sub-dimensions, and it differs according to the parent's education level in disapproval and clearance sub-dimensions, and it differs according to the variable of socio-economic status in objectives sub-dimensions, and according to the parent's attitude in total trauma and disapproval, strategies and impulse sub-dimensions whereas it does not differ according to the family type. It has been concluded that the emotional abuse, physical abuse, emotional neglect, physical neglect and sexual abuse sub-dimensions regarding the psychological counselor candidates' childhood trauma explained total variances of the relationship beliefs and that the emotional neglect and physical neglect sub-dimensions addressed the relationship beliefs as 'significant'. It has been noted that there is significant positive relationship between childhood traumas and the difficulty in emotion regulation total scale and sub-dimension scores, and relationship beliefs and difficulty in emotion regulation total scale. It has been stated that the disapproval, clearness, objectives, strategies and impulse sub-dimensions explained the variance in relationship beliefs total scores, and that the strategies and impulse sub-dimensions noted relationship beliefs as significant.

Keywords: Childhood Trauma, Difficulty of Emotion Regulation, Relationship Beliefs.

1.Giriş

Yakın ilişkiler kurma; kişilerin yaşamlarının merkezinde yer alan, kişinin hayattan zevk almasında, kendini iyi ve güvende hissetmesinde etkili rol oynayan kaynaklardan bir tanesidir (Gizir, 2012).Romantik ilişki kavramı yakın ilişkiler kapsamında ele alınır ve kadın ile erkek arasında yaşanan güçlü istek, yakınlık hissi ve birbirine karşı bağlı olmayı içerir (Sternberg, 1986). Collins (2003)'e göre romantik ilişki; partnerlerin ikisinin de istekli olduğu ve karşılıklı olarak ilişkiyi onayladığı ilişki türüdür. Romantik ilişki inançları, kişilerin kendi beklentileri temelinde oluşan idealleri olarak tanımlanarak işlevsel ve işlevsel olmayan romantik ilişki inançları olarak ikiye ayrılır (Eidelson ve Epstein, 1982). Akılcı olmayan romantik inançların, ilişki doyumunun önemli yordayıcılarından olduğu görülmektedir (Metts ve Cupach, 1990; Sullivan ve Schwebel, 1995; Stackert ve Bursik, 2003; Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015).

Eğer bireyin ilişkiye dair oluşturduğu inançlar işlevsel değil ise ilişkilerde problemlemlerin yaşanmasına neden olur (Greenberg ve Johnson, 2014; akt., Utkan, 2016).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde baş edemeyeceği ve onu savunmasızken yakalayan; ihmal ve istismar başta olmak üzere kaza, yakınların kaybı, doğal afetler gibi yaşam olaylarını da içeren, çocuğu ani ve yoğun bir stres altında bırakan ve tüm yaşamı boyunca birey üzerinde iz bırakabilen yaşantılara çocukluk çağı travmaları denir (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003; Perry, 1999). Travmatik yaşam olayları bireylerin şemalarının bozulmasına; travmatik olay anında bedensel olarak tehlikeye girmeleri ise dünyanın güvenilir bir yer olduğuna dair inançlarının sarsılmasına neden olur (Horowitz, 1986). Bireylerin erken çocukluk döneminde karşı karşıya kaldığı travmatik deneyimler çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Duygu düzenleme kavramı bireyin, duygusal olarak yoğunluk içeren ve zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaştığında duygularını düzenleyebilme becerisini ifade eder. Duyguların, kişinin verdiği kararlarda, hafızada, bireyin çevresindeki kişilerle olan iletişiminde farklı düzeylerde etkisi vardır (Werner ve Gross, 2010). Duygularımız sonucunda oluşan davranışları değiştirebilmek duygu düzenlemenin temel amacıdır (Gross, 2002). Duygular düzenlenirken kişinin düşünce, davranış ve fizyolojisinde de doğal olarak değişimler görülür (Koole, 2009). Gross (2004)'a göre duygu düzenlemede başarılı olmak sağlıklı; duygu düzenlemekte güçlük çekmek ise sağlıksız bir durumdur. Psikopatolojik rahatsızlıkların pek çoğunda duygu düzenleme güçlüğü belirgin özelliklerden birisidir.

2. Problem Durumu

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının ilişki inançlarının, erken çocukluk döneminde maruz kaldıkları örseleyici yaşantıları ve duygu düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı travmaları ve duygu düzenleme güçlüklerinin ilişki inançlarının şekillenmesinde nasıl bir rol oynayabileceğine dair bulgulara ulaşmanın psikolojik danışman adaylarının hem kişisel hem de mesleki hayatlarına dair farkındalık kazanmaları ve bu konuda çalışmaların yapılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışma sürecinde, danışman danışanıyla kurduğu etkileşimde danışanını problemli durumları yönetme konusunda desteklemeye, danışanın kendini fark etmesini ve kullanmadığı kaynaklarını kullanmasını sağlamaya çalışır (Egan, 2011). Bu sürecin sağlıklı ve etkili bir şekilde ilerletilebilmesi için psikolojik danışmanın da kendi duygu düzenleme becerilerini işlevsel olarak kullanabiliyor olabilmesi, geçmiş yaşantılarının bugünkü yaşamı üzerinde nasıl etkiler doğurmuş olabileceğine dair farkındalık sahibi olması gereklidir. Tüm bunlara ek olarak danışan ve danışman arasındaki etkileşimin güvenli ve sağlıklı bir biçimde

kurulabilmesi adına psikolojik danışmanın kendi ilişki inançlarına ve bu ilişki inançlarının oluşumunda rol oynayan etmenlere dair farkındalık kazanmasının psikolojik danışmana ve dolayısıyla psikolojik danışma sürecine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma psikolojik danışman adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Araştırmanın temel amacı psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı travmalarının ve duygu düzenleme güçlüklerinin ilişki inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları, çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme güçlükleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2) Psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlükleri ilişki inançlarını yordamakta mıdır?
3) Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı travmaları ilişki inançlarını yordamakta mıdır?
4) Psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları, çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme güçlükleri demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, büyüdüğü aile tipi, yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının ilişki inançlarının, çocukluk çağı ruhsal travma ve duygu düzenleme güçlüğü bağlamında ilişkisel olarak incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni, devlet ve özel üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim görmekte olan psikolojik danışman adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen devlet ve özel üniversitelerde eğitim görmekte olan 395 psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya pratiklik ve hız kazandırarak yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu ele alan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği – Kısa Form (DDGÖ-16) ve İlişki İnançları Ölçeği kullanılmıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)

Ölçeğin orjinali Bernstein ve ark(1994) tarafından geliştirilmiş ve Şar (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Likert tipi ölçek beşli puanlama sistemiyle puanlanmaktadır. Yanıt seçenekleri (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) zaman zaman, (4) sıklıkla, (5) çok sık şeklindedir. Her soruya 1 ve 5 arasında bir puan verilir.

3,8,14,18,25 numaralı maddeler duygusal istismar, 9,11,12,15,17 numaralı maddeler fiziksel istismar, 1,4,6,2,26 numaralı maddelerle fiziksel ihmal, 5,7,13,19,28 numaralı maddelerle duygusal ihmal ve 20,21,23,24,27 numaralı maddelerle cinsel istismar değerlendirilmektedir.

Ölçek puanlanırken olumlu maddeler olan 2,5,7,13,19,26 ve 28. Maddelerin puanları ters çevrilir. Ancak olumlu madde olmasına rağmen 10,16 ve 22. maddeler ters çevrilmez. Bu maddeler sadece travmanın inkarını ölçme amacı taşır ve toplam puana etki etmez. Bu maddelerin her birinden alınan yalnızca 5 puan cevapları dikkate alınarak 1 puan olarak hesaba katılır ve 0-3 puan arasında bir minimizasyonpuanı elde edilir. (Şar ve ark, 2002).

İlişki İnançları Ölçeği (İİÖ)

Yakın ilişkiler kurabilmek pek çok insanın kendini güvende hissetmesi ve mutlu olmasını sağlayan temel kaynaklardan biridir. Erikson (1994)'e göre bireyin tamamlaması beklenen gelişimsel görevlerinden birisi yakın ilişkiler geliştirebilmesidir. Bireyler, yaşamları boyunca çevrelerindeki insanların beklentileri ve özellikleri hakkında çeşitli inançlar geliştirir ve bu inançlar zamanla temel inançlara dönüşür (DeBord, Romans ve Krieshok, 1996; Sprecher ve Metts, 1999).

Romans ve DeBord (1995) tarafından geliştirilen ilişki inançları ölçeği Gizir (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özgün hali 71 maddeden oluşan, 9 faktörlü 6'lı likert tipi ölçek Türkçe'ye 37 maddelik, 6 faktörlü, 5'li likert tipi (1=hiç katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum) olarak uyarlanmıştır. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 37; en yüksek puan ise 185'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar akılcı olmayan romantik ilişki inançlarını ifade eder (Gizir, 2012).

İlişki İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun olan 6 faktör ve 37 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının.79 ile .85 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Toplam puandan elde edilen Cronbach alfa değeri ise 0.95 'tir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16)

Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiş olan 36 maddelik duygu düzenleme ölçeği üzerinden Bjureberg ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen ölçek Yiğit ve Guzey Yiğit (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form(DDGÖ-16) kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği- Kısa Form'u toplam 16 maddeden oluşur ve 5'liLikert tipi (1=Hemen hemen hiç, 2=Bazen, 3=Yaklaşık yarı yarıya, 4=Çoğu zaman, 5=Hemen hemen her zaman) olarak puanlanır.

Ölçeğin açıklık (1,2), amaçlar (3,7,15) ,dürtü (4,8,11), stratejiler (5,6,12,14,16) ve kabul etmeme (9,10,13) olmak üzere 5 alt boyutu vardır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

4.4. Verilerin Analizi (*Times New Roman , 11 Punto,Italic)*

1. Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme güçlüğü ve ilişki inançları puanları arasındaki ilişkileri görmek için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır.

2. Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı travmaları ve duygu düzenleme güçlüğü puanlarının ilişki inançları puanlarını yordayıp yordamadığını test etmek için Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

3. Psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları puanlarının cinsiyetlerine, , kardeş sayılarına, doğum sıralarına, aile tiplerine, ebeveyn tutumlarına, anne-baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla; iki kategorili değişkenler için İlişkisiz Grup t Testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılacaktır. ANOVA testi sonucunda elde edilecek farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini test etmek için tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden biri olan Scheffe testi kullanılmıştır.
4. Psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları ölçeği toplam puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve algılanan anne-baba tutumu değişkenlerine göre; çocukluk çağı ruhsal travma ölçeği toplam ve tüm alt boyut (duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel istismar) puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası, yetiştikleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve algılanan anne-baba tutumu değişkenlerine göre; duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve tüm alt boyut (kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler, dürtü) puanlarının kardeş sayısı, yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, algılanan anne-baba tutumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi analizi yapılmıştır.
5. Uygulanan Kruskal Wallis H testi sonucunda gruplar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ise hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

5.Bulgular

Tablo 1. İlişki İnançları, Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Hesabı Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.İlişki İnançları	1	-,010	,062	,081	-,071	,072	,017	,202**	,191**	,129*	,274**	,238**	,259**
2.Duygusal istismar		1	,498**	,300**	,496**	,367**	,775**	,295**	,292**	,215**	,260**	,283**	,336**
3. Fiziksel istismar			1	,410**	,370**	,380**	,705**	,155**	,111*	,040	,128*	,219**	,165**
4.Duygusal ihmal				1	,462**	,240**	,640**	,088	-,017	,001	,048	,146**	,070
5.Fiziksel ihmal					1	,234**	,792**	,184**	,123*	,070	,121*	,170**	,167**
6.Cinsel istismar						1	,598**	,153**	,107*	,126*	,141**	,193**	,182**
7.Toplam travma							1	,257**	,188**	,136**	,203**	,284**	,268**
8. Kabul etmeme								1	,445**	,553**	,734**	,576**	,828**
9. Açıklık									1	,399**	,506**	,423**	,681**
10. Amaçlar										1	,660**	,548**	,795**
11. Stratejiler											1	,621**	,881**
12. Dürtü												1	,804**
13.Toplam duygu D. G.													1

****p<,001 **p<,01 *p<,05*

Tablo incelendiğinde; psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları ölçeği toplam puanları ile çocukluk çağı ruhsal travmalar ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında

herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir *(p>,05).* Öte yandan ilişki inançları ölçeği toplam puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam puanları ve alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler, dürtü puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (p<,01). Elde edilen sonuçlara göre psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları ölçeğinden alınan toplam puanları arttıkça duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinde de artış görülmektedir.

Bununla birlikte psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği duygusal istismar alt boyut puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler, dürtü*)* puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır *(p<,01).* Öte yandan psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği dört alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, stratejiler, dürtü) puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler görülürken *(p<,05),* duygu düzenleme güçlüğü ölçeği "amaçlar" alt boyut puanları ile istatiksel açıdan anlamlı ilişki saptanamamıştır (p> ,05). Ayrıca psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği duygusal ihmal alt boyut puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği dürtü alt boyutu puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır *(p<,01).* Ancak duygu düzenleme güçlüğü ölçeği diğer alt boyutları (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır (p>,05). Bununla birlikte psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği fiziksel ihmal alt boyut puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği dört alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, stratejiler, dürtü) puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler görülürken *(p< ,05*), duygu düzenleme güçlüğü ölçeği "amaçlar" alt boyut puanları ile istatiksel açıdan anlamlı ilişki saptanamamıştır (p> ,05). Öte yandan psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği cinsel istismar alt boyut puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler, dürtü) puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır *(p<,05).* Son olarak psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ölçeği toplam puanları ile duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve alt boyut (sırasıyla; kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler, dürtü) puanları arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür *(p< ,01).*

Tablo 2. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Puanlarının İlişki İnançları Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*R*	R^2	*F*	*P*
Duygusal ist.	-,217	,607	-,023	-,357				
Fiziksel ist.	,743	,841	,055	,884				
Duygusal ih.	1,650	,821	,119*	2,009	,169	,016	2,294	,045
Fiziksel ih.	-1,109	,459	-,151*	-2,418				
Cinsel ist.	,757	,635	,066	1,191				

****p<,001 **p<,01 *p<,05*

Tablo incelendiğinde çocukluk çağı ruhsal travmalarına dair tüm alt boyutların ilişkiinançları toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %2'sini açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 3. Psikolojik Danışman Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Puanlarının İlişki İnançları Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*R*	R^2	*F*	*P*
Kabul etmeme	-,691	2,157	-,024	-,320				
Açıklık	2,023	1,800	,064	1,124				
Amaçlar	-3,676	1,882	-,130	-1,953	,307	,083	8,093	,000
Stratejiler	7,727	2,467	,262***	3,133				
Dürtü	3,534	1,734	,133*	2,039				

****p<,001 **p<,01 *p<,05*

Tablo ele alındığında duygu düzenleme güçlüğüne dair tüm alt boyutların ilişki inançları toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %8'ini açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 4. Psikolojik Danışman Adaylarının İlişki İnançları Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N, $\bar{x}$ ve *ss* **Değerleri**				**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Baba Eğitim Düzeyi**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Toplam	İlkokul	137	97,88	28,44	**G.Arası**	11220,673	3	3740,224	4,734	,003*
	Ortaokul	44	114,88	24,01	**G. İçi**	308891,463	391	790,004		
	Lise	120	101,80	27,93	**Toplam**	320112,137	394			
	Üniversite	94	97,22	29,53						
	Toplam	395	100,81	28,50						

Tabloda görüldüğü üzere, psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının, baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. İlişki inançları puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, gruplar arası farklılığın manidar olarak baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan gruplar arasında baba eğitim düzeyi ilkokul olanların lehine; baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olanlar arasında baba eğitim düzeyi ortaokul olanların lehine gerçekleştiği saptanmıştır *(p<,01).*Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır (*p>,01*).

Tablo 4. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{x}$	**SS**	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						Sd	**t**	**P**
Toplam	Kadın	311	35,19	9,57	0,54	393	-2,03	,505
	Erkek	84	37,60	9,87	1,08			
Duygusal İst.	Kadın	311	7,56	3,09	0,18	393	0,00	,321
	Erkek	84	7,56	2,65	0,29			
Fiziksel İst.	Kadın	311	5,63	1,93	0,10	393	-3,41	,000*

	Erkek	84	6,50	2,34	0,30			
Fiziksel İhmal	Kadın	311	6,27	1,93	0,11	393	-3,30	,138
	Erkek	84	7,09	2,34	0,25			
Duygusal İh.	Kadın	311	9,74	3,86	0,22	393	-1,94	,990
	Erkek	84	10,67	3,85	0,42			
Cinsel İstismar	Kadın	311	5,99	2,54	0,14	393	0,65	,186
	Erkek	84	5,78	2,33	0,25			

Çocukluk çağı ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanları aritmetik ortalamasının cinsiyet değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir şekilde, erkek psikolojik danışman adaylarının lehine farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, erkek psikolojik danışman adaylarının ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanlarının aritmetik ortalamasının, kadın psikolojik danışman adaylarının ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanları aritmetik ortalamasına göre istatiksel açıdan anlamlı bir şekilde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Kardeş Sayısı**	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Toplam	Tek Çocuk	23	190,35	14,73	2	,001*
	2-3	277	195,21			
	4+	95	207,97			
	Toplam	395				
Duygusal İstismar	Tek Çocuk	23	169,33	1,28	2	,002*
	2-3	277	188,38			
	4+	95	232,98			
	Toplam	395				
Fiziksel İstismar	Tek Çocuk	23	204,24	1,89	2	,388
	2-3	277	194,11			
	4+	95	207,83			
	Toplam	395				
Fiziksel İhmal	Tek Çocuk	23	167,70	14,01	2	,001*
	2-3	277	188,46			
	4+	95	233,15			
	Toplam	395				
Duygusal İhmal	Tek Çocuk	23	179,63	11,01	2	,004*
	2-3	277	188,03			
	4+	95	231,53			
	Toplam	395				
Cinsel İstismar	Tek Çocuk	23	186,63	13,67	2	,505
	2-3	277	196,31			
	4+	95	205,68			
	Toplam	395				

Tabloya bakıldığında; çocukluk çağı ruhsal travma ölçeği toplam ve alt boyut sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda; fiziksel istismar ve cinsel istismar alt boyutları ile kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte toplam travma ve duygusal istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyutları puanları ile kardeş sayısı gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla tamamlayıcı test olan Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam travma puanlarının, kardeş sayısı 2-3 ve 4'ten fazla olanlar arasında 4'ten fazla olanların lehine*);* duygusal istismarın kardeş sayısı 2-3 ve 4'ten fazla kardeşe sahip olanlar arasında 4'ten fazla kardeşin lehine fiziksel ihmalin kardeş sayısı 2-3 ve 4'ten fazla olanlar arasında 4'ten fazla kardeşe sahip olanların lehine*;* duygusal ihmalin 2-3 kardeş ve 4'ten fazla olanlar 4'ten fazla kardeşe sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer kardeş sayısı grupları arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Doğum Sırası**	n	$\overline{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Toplam	Tek Çocuk	23	179,91	11,02	3	0,12
	İlk Çocuk	140	189,00			
	Ortanca Çocuk	115	227,43			
	Son Çocuk	117	183,40			
	Toplam	395				
Duygusal İstismar	Tek Çocuk	23	165,35	9,90	3	0,19
	İlk Çocuk	140	184,52			
	Ortanca Çocuk	115	223,23			
	Son Çocuk	117	195,75			
	Toplam	395				
Fiziksel İstismar	Tek Çocuk	23	191,63	16,82	3	0,01*
	İlk Çocuk	140	203,50			
	Ortanca Çocuk	115	218,24			
	Son Çocuk	117	172,78			
	Toplam	395				
Fiziksel İhmal	Tek Çocuk	23	186,24	5,25	3	,154
	İlk Çocuk	140	190,19			
	Ortanca Çocuk	115	217,38			
	Son Çocuk	117	190,61			
	Toplam	395				
Duygusal İhmal	Tek Çocuk	23	177,00	7,17	3	,067
	İlk Çocuk	140	192,85			
	Ortanca Çocuk	115	221,03			

	Son Çocuk	117	185,66			
	Toplam	395				
Cinsel İstismar	Tek Çocuk	23	205,98	3,79	3	,285
	İlk Çocuk	140	193,94			
	Ortanca Çocuk	115	209,38			
	Son Çocuk	117	190,11			
	Toplam	395				

Tablo incelendiğinde; çocukluk çağı ruhsal travma ölçeği toplam ve alt boyut sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda fiziksel istismar alt boyutu ile doğum sırası gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmıştır. fiziksel istismarın ortanca ve son doğanlar arasında ortanca çocuğun lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer doğum sırası grupları arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Baba Eğitim Düzeyi**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Toplam	ilkokul	137	37,47	10,57472	**G.Arası**	488,382	3	280,082	3,038	,029*
	ortaokul	44	36,54	10,80795	**G. İçi**	36399,552	391	92,194		
	lise	120	34,65	9,23698	**Toplam**	36887,934	394			
	üniversite	94	34,08	7,80358						
	Toplam	395	35,70	9,67596						
Duygusal İstismar	ilkokul	137	7,97	3,04493	**G.Arası**	45,971	3	15,324	1,715	,163
	ortaokul	44	7,72	3,29456	**G. İçi**	3493,260	391	8,934		
	lise	120	7,34	3,22672	**Toplam**	3539,230	394			
	üniversite	94	7,15	2,37959						
	Toplam	395	7,56	2,99714						
Fiziksel İstismar	ilkokul	137	6,08	2,57669	**G.Arası**	16,223	3	5,408	1,218	,303
	ortaokul	44	5,75	1,84422	**G. İçi**	1735,914	391	4,440		
	lise	120	5,65	1,80406	**Toplam**	1752,137	394			
	üniversite	94	5,64	1,79430						
	Toplam	395	5,81	2,10880						
Fiziksel İhmal	ilkokul	137	6,83	2,31862	**G.Arası**	44,294	3	14,765	3,587	,014*
	ortaokul	44	6,65	2,61430	**G. İçi**	1609,392	391	4,116		

	lise	120	6,28	1,82505	**Toplam**	1653,686	394			
	üniversite	94	6,00	1,42180						
	Toplam	395	6,44	2,04870						
Duygusal İhmal	ilkokul	137	10,56	4,05077	**G.Arası**	94,896	3	31,632	2,132	,096
	ortaokul	44	10,04	3,76616	**G. İçi**	5801,646	391	14,838		
	lise	120	9,58	3,72722	**Toplam**	5896,542	394			
	üniversite	94	9,42	3,74880						
	Toplam	395	9,93	3,86857						
Cinsel İstismar	ilkokul	137	6,00	2,41166	**G.Arası**	11,894	3	3,965	,637	,592
	ortaokul	44	6,36	3,53778	**G. İçi**	2434,881	391	6,227		
	lise	120	5,79	2,16114	**Toplam**	2446,775	394			
	üniversite	94	5,85	2,43168						
	Toplam	395	5,94	2,49200						

Tablo incelendiğinde, çocukluk çağı ruhsal travmalar ölçeği toplam ve alt boyut puanları aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar, duygusal ihmal, ve cinsel istismar alt boyut puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür *(p>,05).* Diğer yandan toplam travma ve fiziksel ihmal alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travma puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, gruplar arası farklılığın manidar olarak ilkokul ve üniversite arasında ilkokul lehine gerçekleştiği saptanmıştır (p<,01) Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır (*p>,01*).

Tablo 8. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Yetiştikleri Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Sosyo-ekonomik Düzey**	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Toplam	Düşük	23	272,85	11,453	2	,265
	Orta	343	195,03			
	Yüksek	29	173,72			
	Toplam	395				
Duygusal İstismar	Düşük	23	241,63	6,32	2	,042*
	Orta	343	198,02			
	Yüksek	29	163,14			
	Toplam	395				
Fiziksel İstismar	Düşük	23	252,17	10,33	2	,006*
	Orta	343	195,84			
	Yüksek	29	180,64			

	Toplam	395				
Fiziksel İhmal	Düşük	23	256,28	8,351	2	,015*
	Orta	343	196,22			
	Yüksek	29	172,88			
	Toplam	395				
Duygusal İhmal	Düşük	23	260,13	8,853	2	,012*
	Orta	343	196,29			
	Yüksek	29	168,90			
	Toplam	395				
Cinsel İstismar	Düşük	23	215,93	1,328	2	,515
	Orta	343	197,42			
	Yüksek	29	190,60			
	Toplam	395				

Tabloya bakıldığında; çocukluk çağı ruhsal travma ölçeği toplam ve alt boyut sıralamalar ortalamalarının büyüdüğü ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyutları puanları ile sosyo-ekonomik düzey gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi sosyo-ekonomik düzey gruplarının arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda duygusal istismarın düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzey grubundakiler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey grubunda olanların lehine ;fiziksel istismarın düşük ve yüksek sosyo-ekonomik durumdakiler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey grubunda olanların lehine *);* duygusal ihmalin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzey grubundakiler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey grubunda olanların lehine fiziksel ihmalin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik durumdakiler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey grubunda olanların lehine*)* anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer kardeş sayısı grupları arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Psikolojik Danışman Adaylarının Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Yetiştikleri Algılanan Anne-Baba Tutumları Değişkenin Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Anne-Baba Tutumu**	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Toplam	Aşırı Koruyucu	92	205,58	66,497	5	0,12
	Aşırı İzin Verici	9	230,78			
	Mükemmelliyetçi	35	218,64			
	Otoriter-Baskıcı	51	278,64			
	Demokratik	192	158,31			
	İlgisiz	16	310,06			
	Toplam	395				
Duygusal İstismar	Aşırı Koruyucu	92	210,05	57,539	5	0,19*
	Aşırı İzin Verici	9	172,11			
	Mükemmelliyetçi	35	219,80			
	Otoriter-Baskıcı	51	269,07			
	Demokratik	192	161,88			

	İlgisiz	16	302,50			
	Toplam	395				
Fiziksel İstismar	Aşırı Koruyucu	92	195,49	16,852	5	0,05*
	Aşırı İzin Verici	9	190,72			
	Mükemmelliyetçi	35	203,69			
	Otoriter-Baskıcı	51	240,70			
	Demokratik	192	185,90			
	İlgisiz	16	213,22			
	Toplam	395				
Fiziksel İhmal	Aşırı Koruyucu	92	182,41	25,758	5	,000*
	Aşırı İzin Verici	9	222,78			
	Mükemmelliyetçi	35	228,29			
	Otoriter-Baskıcı	51	237,74			
	Demokratik	192	181,41			
	İlgisiz	16	279,94			
	Toplam	395				
Duygusal İhmal	Aşırı Koruyucu	92	209,42	71,379	5	,000*
	Aşırı İzin Verici	9	254,94			
	Mükemmelliyetçi	35	212,99			
	Otoriter-Baskıcı	51	274,11			
	Demokratik	192	156,54			
	İlgisiz	16	322,38			
	Toplam	395				
Cinsel İstismar	Aşırı Koruyucu	92	191,78	3,561	5	,614
	Aşırı İzin Verici	9	180,06			
	Mükemmelliyetçi	35	192,63			
	Otoriter-Baskıcı	51	201,91			
	Demokratik	192	199,13			
	İlgisiz	16	229,53			
	Toplam	395				

Çocukluk çağı ruhsal travma toplam ve duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyut puanları ile algılanan anne-baba tutumu gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğine bakıldığında; *toplam travma puanının* aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, mükemmeliyetçilik ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında mükemmelliyetçi anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, demokratik ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, aşırı koruyucu ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, aşırı koruyucu ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine; *duygusal istismar alt boyutunun* aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, aşırı izin verici ve ilgisiz anne- baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, mükemmelliyetçi ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, mükemmelliyetçi ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında mükemmelliyetçi anne-baba tutumuna sahip olanların lehine, aşırı koruyucu ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu

algısına sahip olanların lehine, otoriter-baskıcı ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, ilgisiz ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlarına arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine; *fiziksel istismar alt boyutunun* aşırı koruyucu ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, otoriter-baskıcı ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine lehine; *fiziksel ihmal alt boyutunun* aşırı koruyucu ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine; *duygusal ihmal alt boyutunun* aşırı koruyucu ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların olanların lehine, aşırı koruyucu ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, mükemmelliyetçi ve otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, mükemmelliyetçi ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine, otoriter-baskıcı ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Psikolojik Danışman Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N, $\bar{x}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Anne Eğitim Düzeyi**	*N*	$\bar{x}$	*SS*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Toplam	ilkokul	223	12,27	3,96103	**G.Arası**	137,445	3	45,81	3,007	,030*
	ortaokul	32	14,38	4,54175	**G. İçi**	5957,503	391	15,23		
	lise	92	12,39	3,72278	**Toplam**	6094,948	394			
	üniversite	48	11,98	3,49394						
	Toplam	395	12,44	3,93312						
Kabul Etmeme	ilkokul	223	2,24	,97604	**G.Arası**	12,346	3	4,11	4,476	,004*
	ortaokul	32	2,76	1,11115	**G. İçi**	359,500	391	,91		
	lise	92	2,21	,90120	**Toplam**	371,846	394			
	üniversite	48	1,96	,87313						
	Toplam	395	2,24	,97148						
Açıklık	ilkokul	223	2,43	,84795	**G.Arası**	5,750	3	1,91	2,375	,070
	ortaokul	32	2,82	1,03651	**G. İçi**	315,495	391	,80		
	lise	92	2,46	,91027	**Toplam**	321,244	394			
	üniversite	48	2,66	1,00177						
	Toplam	395	2,50	,90296						
Amaçlar	ilkokul	223	3,10	1,01992	**G.Arası**	2,799	3	,93	,921	,430
	ortaokul	32	3,37	,99009	**G. İçi**	395,956	391	1,01		

	lise	92	3,14	,97636	**Toplam**	398,755	394			
	üniversite	48	3,00	1,00939						
	Toplam	395	3,12	1,00602						
Stratejiler	ilkokul	223	2,24	,95746	**G.Arası**	9,456	3	3,15	3,436	,017*
	ortaokul	32	2,81	1,12607	**G. İçi**	358,733	391	,91		
	lise	92	2,25	,87146	**Toplam**	368,190	394			
	üniversite	48	2,30	,99787						
	Toplam	395	2,30	,96669						
Dürtü	ilkokul	223	2,24	1,01547	**G.Arası**	6,423	3	2,14	3,007	,132
	ortaokul	32	2,60	1,17146	**G. İçi**	445,463	391	1,139		
	lise	92	2,31	1,21183	**Toplam**	451,886	394			
	üniversite	48	2,04	,92669						
	Toplam	395	2,26	1,07094						

Tablo incelendiğinde, duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve alt boyut puanları aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlüğü toplam puanları ile kabul etmemeve stratejiler alt boyut puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Scheffe testi sonucunda, toplam duygu düzenleme güçlüğü puanlarının gruplar arası farklılığın manidar olarak ilkokul ve ortaokul arasında ortaokul lehine gerçekleştiği; kabul etmeme alt boyutu puanlarının gruplar arası farklılığın manidar olarak anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olanlar arasında ortaokul lehine; üniversite ve ortaokul arasında ortaokul olanların lehine gerçekleştiği ve stratejiler alt boyut puanlarının gruplar arası farklılığın manidar olarak ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine; lise ve ortaokul arasında lise lehine gerçekleştiği saptanmıştır (p<,01) Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır *(p>,01).*

Tablo 11. Psikolojik Danışman Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N , $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	**Baba Eğitim Düzeyi**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Toplam	ilkokul	137	12,36	4,05691	**G.Arası**	137,735	3	45,912	3,013	,030*
	ortaokul	44	14,04	4,63607	**G. İçi**	5957,213	391	15,236		
	lise	120	12,30	4,04082	**Toplam**	6094,948	394			
	üniversite	94	11,96	3,02605						
	Toplam	395	12,44	3,93312						
Kabul Etmeme	ilkokul	137	2,31	,96196	**G.Arası**	10,175	3	3,392	3,667	,012*
	ortaokul	44	2,50	1,11253	**G. İçi**	361,671	391	,925		
	lise	120	2,27	1,00821	**Toplam**	371,846	394			
	üniversite	94	1,98	,81410						

	Toplam	395	2,24	,97148						
Açıklık	ilkokul	137	2,36	,88436	**G.Arası**	11,993	3	3,998	5,054	,002*
	ortaokul	44	2,95	,92647	**G. İçi**	309,252	391	,791		
	lise	120	2,47	,88236	**Toplam**	321,244	394			
	üniversite	94	2,54	,88797						
	Toplam	395	2,50	,90296						
Amaçlar	ilkokul	137	3,06	1,02439	**G.Arası**	3,651	3	1,217	1,204	,308
	ortaokul	44	3,38	1,09484	**G. İçi**	395,104	391	1,010		
	lise	120	3,12	,99690	**Toplam**	398,755	394			
	üniversite	94	3,09	,94233						
	Toplam	395	3,12	1,00602						
Stratejiler	ilkokul	137	2,28	,98723	**G.Arası**	6,466	3	2,155	2,330	,074
	ortaokul	44	2,62	1,01635	**G. İçi**	361,724	391	,925		
	lise	120	2,30	1,00583	**Toplam**	368,190	394			
	üniversite	94	2,15	,83193						
	Toplam	395	2,30	,96669						
Dürtü	ilkokul	137	2,34	1,02059	**G.Arası**	8,299	3	2,766	2,438	,064
	ortaokul	44	2,58	1,20104	**G. İçi**	443,587	391	1,134		
	lise	120	2,12	1,02621	**Toplam**	451,886	394			
	üniversite	94	2,18	1,10998						
	Toplam	395	2,26	1,07094						

Duygu düzenleme güçlüğü toplam puanları, kabul etmeme, ve açıklık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme güçlüğü toplam puanlarının gruplar arası farklılığın manidar olarak baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olanların lehine; kabul etmeme alt boyutunda gruplar arası farklılığın manidar olarak baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olanlar arasında ortaokul lehine; , açıklık alt boyutunda gruplar arası farklılığın manidar olarak ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine ve lise ve ortaokul arasında lise lehine gerçekleştiği saptanmıştır gerçekleştiği saptanmıştır *(p<,01)*. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır (*p>,01*).

Tablo 12. Psikolojik Danışman Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Büyüdüğü Aile Tipine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Aile Tipi	n	$\overline{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						Sd	t	P
Toplam	Geniş	109	12,79	3,88	3,88	393	1,102	,925
	Çekirdek	286	12,30	3,95	3,95			
Kabul Etmeme	Geniş	109	2,39	1,00	1,00	393	1,848	,259
	Çekirdek	286	2,19	,95	,95			
Açıklık	Geniş	109	2,55	,83	,83	393	,634	,401
	Çekirdek	286	2,48	,92	,92			

Amaçlar	Geniş	109	3,07	,89	,89	393	-,601	,028
	Çekirdek	286	3,14	1,04	1,04			
Stratejiler	Geniş	109	2,38	,92	,92	393	1,050	,681
	Çekirdek	286	2,26	,98	,98			
Dürtü	Geniş	109	2,39	1,01	1,01	393	1,461	,932
	Çekirdek	286	2,21	1,08	1,08			

Tabloya bakıldığında, psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlüğü toplam ve alt boyut puanları aritmetik ortalamalarının aile tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; duygu düzenleme güçlüğü ölçeği amaçlar alt boyutu puanları aritmetik ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır *(p>,05).*

Tablo 13. Psikolojik Danışman Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Toplam ve Alt Puanlarının Algılanan Anne-Baba Tutumları Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Anne-Baba Tutumu**	n	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
Toplam	Aşırı Koruyucu	92	227,67	17,48	5	,004*
	Aşırı İzin Verici	9	249,17			
	Mükemmeliyetçi	35	209,11			
	Otoriter-Baskıcı	51	216,36			
	Demokratik	192	175,06			
	İlgisiz	16	191,03			
	Toplam	395				
Kabul Etmeme	Aşırı Koruyucu	92	224,55	21,36	5	,001*
	Aşırı İzin Verici	9	250,78			
	Mükemmeliyetçi	35	207,89			
	Otoriter-Baskıcı	51	232,25			
	Demokratik	192	174,50			
	İlgisiz	16	166,84			
	Toplam	395				
Açıklık	Aşırı Koruyucu	92	205,57	6,13	5	,293
	Aşırı İzin Verici	9	155,78			
	Mükemmeliyetçi	35	230,13			
	Otoriter-Baskıcı	51	204,68			
	Demokratik	192	190,04			
	İlgisiz	16	182,22			
	Toplam	395				
Amaçlar	Aşırı Koruyucu	92	221,95	6,77	5	,238
	Aşırı İzin Verici	9	209,44			
	Mükemmeliyetçi	35	193,51			
	Otoriter-Baskıcı	51	199,34			
	Demokratik	192	185,43			
	İlgisiz	16	210,16			
	Toplam	395				
Stratejiler	Aşırı Koruyucu	92	240,17	28,49	5	,000*
	Aşırı İzin Verici	9	250,94			
	Mükemmeliyetçi	35	198,73			
	Otoriter-Baskıcı	51	221,86			
	Demokratik	192	170,45			
	İlgisiz	16	178,72			
	Toplam	395				

	Aşırı Koruyucu	92	224,18			
	Aşırı İzin Verici	9	211,06			
	Mükemmeliyetçi	35	201,13			
Dürtü	Otoriter-Baskıcı	51	226,06	15,271	5	,009*
	Demokratik	192	176,30			
	İlgisiz	16	204,25			
	Toplam	395				

Tabloya bakıldığında; duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve alt boyut sıralamalar ortalamalarının algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, toplam duygu düzenleme güçlüğü ve kabul etmeme, stratejiler ve dürtü alt boyutları puanları ile algılanan anne-baba tutumları grupları sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi anne-baba tutumları arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.
Yapılan analiz sonucunda duygu düzenleme güçlüğü toplam puanlarının aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü kabul etmeme alt boyutunun aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine*;* otoriter-baskıcı ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların*;* aşırı koruyucu ve ilgisiz anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü stratejiler alt boyutunun ise aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine otoriter-baskıcı ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Son olarak duygu düzenleme güçlüğü dürtü alt boyutunun aşırı koruyucu ve demokratik anne-baba tutumu algısına sahip olanlar arasında aşırı koruyucu anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine*;* otoriter-baskıcı ve demokratik anne- baba tutumu algısına sahip olanların arasında otoriter-baskıcı anne-baba tutumu algısına sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalarına dair duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarının ilişki inançları toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %2'sini açıkladığı ve duygusal ihmal ile fiziksel ihmal alt boyutlarının ilişki inançlarına katkıları bakımından önemli yordayıcılar oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Çocukluk döneminde örseleyici yaşantılar deneyimleyen bireylerin, yetişkinlik döneminde kendi yaşamlarında ve yakın ilişkide oldukları insanlarla kurdukları ilişkilerde de savunma mekanizmalarını sağlıksız bir şekilde kullanmaları, partnerleriyle güvene dayalı bir ilişki kurmakta zorlanmaları ve sahip oldukları uyumsuz şemaların ilerleyen yaşlarda kurmuş oldukları romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar doğurması sebepleriyle romantik ilişkilerinde akılcı olmayan inançlar geliştirebilecekleri düşünülmüştür.

Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme güçlüğü toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre duygusal istismar ve duygu düzenleme güçlüğü tüm alt boyutları arasında;

fiziksel istismar ve duygu düzenleme güçlüğü dört alt boyutu (kabul etmeme açıklık, stratejiler, dürtü) arasında; duygusal ihmal ve duygu düzenleme güçlüğü dürtü alt boyutu arasında; fiziksel ihmal ve duygu düzenleme güçlüğü dört alt boyutu arasında (kabul etmeme, açıklık, stratejiler, dürtü); cinsel istismar ve duygu düzenleme güçlüğü tüm alt boyutları (kabul etmeme açıklık, amaçlar stratejiler, dürtü) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında alanyazın incelendiğinde; Bilim (2012) tarafından yapılan araştırmada çocukluk çağında fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve duygusal ihmalin duygu düzenleme güçlüğüyle pozitif yönde ilişki içerisinde olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir.

İlişki inançları ve duygu düzenleme güçlüğü ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkilere dair bulgulara bakıldığında; ilişki inançları toplam puanı ve duygu düzenleme güçlüğü toplam ve alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre psikolojik danışmadan adaylarının akılcı olmayan ilişki inançları arttıkça duygu düzenleme güçlüğü belirtilerinde de artış olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlüğüne dair kabul etmeme, açıklık, amaçlar, stratejiler ve dürtü alt boyutlarının ilişki inançları toplam puanlarındaki varyansın yaklaşık %8'ini açıkladığı ve stratejiler ve dürtü alt boyutlarının ilişki inançlarına katkıları bakımından önemli yordayıcılar olduğu saptanmıştır.

Duygu düzenleme becerisine sahip bireyler duygusal tepkilerini fark edebilir, izleyebilir ve kontrol edebilir (Thompson, 1994). Bireyin duygularını bulunduğu ortama ve duruma göre amacına uygun olarak azaltabilmesi ya da arttırabilmesi duygu düzenleme becerisine sahip olduğunun bir göstergesidir. Ancak birey gerekli stratejileri uygulamakta yetersiz kalırsa duygu düzenleme konusunda güçlük yaşar (Bridges, Denham ve Ganiban, 2004). Bu becerileri yaşamında yeterince yerine getiremeyen bireylerin romantik ilişkiler bağlamında karşılaştıkları problemli durumlar karşısında gerekli olan belirli duygu düzenleme stratejilerini uygulama konusunda yetersiz kalabilecekleri ve akılcı olmayan inançlar geliştirebilecekleri düşünülmüştür. Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan bireyler duygularını fark etme, anlama, kabul etme ve olumsuz duygular karşısında dürtülerini kontrol etme becerilerini gösteremeyen bireylerdir (Gratz ve Roemer, 2004). Romantik ilişkiler partnerlerin duygusal açıdan birbirine bağlı olduğu, karşılıklı güven duygusunu hissetmeye ve hislerin paylaşılmasına dayanan, eşler arası duygusal tatmin ve destek vermeyi içeren bir süreçtir (Solmuş, 2010). Partneriyle olan ilişkisinde dürtülerini kontrol edemeyen, kendisinin ve partnerinin duygusunu tanımlamakta güçlük çeken, ilişkiye dair olumsuz durumlarla karşı karşıya kalınca gerekli duygu düzenleme stratejilerini kullanamayan bireylerin ilişkiye dair akılcı olmayan inançlara sahip olması da beklenebilecek bir sonuçtur.

Psikolojik danışman adaylarının ilişki inançları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre babası ilkokul mezunu olanların ortaokul mezunu olanlara göre; babası ortaokul mezunu olanların üniversite mezunu olanlara göre daha fazla işlevsel olmayan ilişki inancına sahip olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi düşük ebeveynlerle yapılan araştırmalara bakıldığında düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarında da artışın görüldüğü ve bu mantıkdışı inançların küçük yaştan itibaren çocukları da etkilediği görülmektedir. (Waters, 1982; Akt. Thompson ve Rudolph, 2000; Çivitçi, 2006). Bu nedenle eğitim seviyesi daha düşük olan ebeveynlere sahip katılımcıların akılcı olmayan ilişki inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalar fiziksel istismar alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre erkek psikolojik danışman adaylarının, ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanlarının aritmetik ortalamasının, kadın psikolojik danışman adaylarının

ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanları aritmetik ortalamasına göre istatiksel açıdan anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulguyu değerlendirmek amacıyla alanyazına bakıldığında; erkek çocukların kızlara göre ebeveynlerinden şiddet görmeyi daha doğal karşıladığı ve ebeveynlerin de kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha az fiziksel şiddet uyguladıkları gözlemlenmiştir (Oskay, 1985; Akt: Ayan, 2007). Finkelhor (1994) ise erkeklerin istismarı kadınlara göre daha çok açığa vurabildiğini ifade etmiştir. Akyıl (2019) tarafından çocukluk çağı ruhsal travmalarının incelendiği araştırmada da erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla fiziksel istismar bildirdikleri ifade edilmektedir. Ayaz, Ayaz ve Soylu (2012) çocuk ve ergenleri adli vakalarda ruhsal değerlendirmeye yönelik olarak yapmış oldukları araştırmalarında erkeklerde kadınlara oranla fiziksel istismara daha fazla rastlandığını bulgulamıştır. Kıray (2018) çocukluk çağı ruhsal travmalarının cinsel istismar alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda erkeklerin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak erkeklerin fiziksel istismar ortalamalarının daha yüksek olmasının; erkeklerin maruz kaldıkları fiziksel istismarı ifade etme konusunda daha rahat davranmalarından ve ailelerin şiddeti erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha çekincesiz bir biçimde uygulamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalar fiziksel istismar alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre erkek psikolojik danışman adaylarının, ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanlarının aritmetik ortalamasının, kadın psikolojik danışman adaylarının ruhsal travmalar ölçeği fiziksel istismar alt boyut puanları aritmetik ortalamasına göre istatiksel açıdan anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulguyu değerlendirmek amacıyla alanyazına bakıldığında; erkek çocukların kızlara göre ebeveynlerinden şiddet görmeyi daha doğal karşıladığı ve ebeveynlerin de kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha az fiziksel şiddet uyguladıkları gözlemlenmiştir (Oskay, 1985; Akt: Ayan, 2007). Finkelhor (1994) ise erkeklerin istismarı kadınlara göre daha çok açığa vurabildiğini ifade etmiştir. Akyıl (2019) tarafından çocukluk çağı ruhsal travmalarının incelendiği araştırmada da erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla fiziksel istismar bildirdikleri ifade edilmektedir. Ayaz, Ayaz ve Soylu (2012) çocuk ve ergenleri adli vakalarda ruhsal değerlendirmeye yönelik olarak yapmış oldukları araştırmalarında erkeklerde kadınlara oranla fiziksel istismara daha fazla rastlandığını bulgulamıştır. Kıray (2018) çocukluk çağı ruhsal travmalarının cinsel istismar alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda erkeklerin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak erkeklerin fiziksel istismar ortalamalarının daha yüksek olmasının; erkeklerin maruz kaldıkları fiziksel istismarı ifade etme konusunda daha rahat davranmalarından ve ailelerin şiddeti erkek çocuklarına kız çocuklarına göre daha çekincesiz bir biçimde uygulamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışman adaylarının çocukluk çağı ruhsal travmalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre duygusal istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt boyutları puanları ile sosyo-ekonomik düzey gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ve düşük sosyo-ekonomik düzey grubundakilerin bahsedilen alt boyutlarda daha yüksek puana sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çocukluk çağı ruhsal travmaları ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkilere dair yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. (Demirkapı, 2014; Çakmak, 2016; Gürcan, 2018; Helvacı Çelik ve Hocaoğlu, 2018; Akyıl, 2019). Örsel ve ark. (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ebeveyn eğitim seviyeleri düşük olan ailelerde ihmal ve istismar oranlarının ciddi bir

şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülgör (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada travmadan en yüksek puan alan katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyi en düşük olan grupta yer aldığı bulgusu elde edilmiştir. Çocukluk çağında travmaya neden olan etmenlere bakıldığında ekonomik sorunların önemli faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Zeytinoğlu, 1999; Horton ve Cruise, 2001). Yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların çocukluk çağı ruhsal travmalarının daha yüksek oranda olmasının ailelerinin beslenme, eğitim, sağlık, meslek gibi alanlarda daha fazla sorun yaşaması ve çocuklara yeterli imkanları sağlayamaması, çocukların temel ihtiyaçlardan zaman zaman yoksun kalmaları ve çeşitli konularda kısıtlanmaları gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür.

Psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulguya dair yapılmış olan araştırmalara bakıldığında Akhun (2012), Bilim (2012), Süsen (2017), Budak (2017) ve Saruhan (2018) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da duygu düzenleme becerisinin cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Öte yandan yapılmış olan diğer araştırmalarda ise duygu düzenleme güçlüğü ve cinsiyet değişkeni toplam puanları ya da bazı alt boyut puanları arasında manidar ilişkiler saptandığı görülmektedir (Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Van den Kommer, 2004; Middendorp, Geenen, Sorbi, Van Doornen ve Bijlsma, 2005; Pektaş, 2015; Gündüz, 2016; Çalışkan, 2017; Yumuşak, 2019). Öte yandan yapılmış olan diğer araştırmalarda ise duygu düzenleme güçlüğü ve cinsiyet değişkeni toplam puanları ya da bazı alt boyut puanları arasında manidar ilişkiler saptandığı görülmektedir (Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Van den Kommer, 2004; Middendorp, Geenen, Sorbi, Van Doornen ve Bijlsma, 2005; Pektaş,2015; Gündüz, 2016; Çalışkan,2017; Yumuşak, 2019).Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; duygu düzenleme becerilerinde kadın ve erkek katılımcılar arasında farklılaşma olduğu sonucunu ortaya koyan pek çok araştırmanın aksine bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme güçlüklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitim sonucunda incelenen değişken ile ilgili daha fazla farkındalık, bilgi ve beceri sahibi olmaları sonucunda düşünce, tutum ve davranışlarında değişme olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme becerileri amaçlar alt boyutunun yetiştiği ailenin tipine göre farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çekirdek ailede yetişen bireyler, geniş ailede yetişenlere göre amaçlar alt boyutunda daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşamaktadır. Çekirdek aile, anne, baba ve onların henüz evlenmemiş olan kendi çocukları ya da evlat edindikleri çocuklarından oluşan aile tipidir (Giddens, 2000). Özgüven (2001) modern zamanda çekirdek aile olmanın anne, baba ve çocuklar arasında çeşiti iletişim problemlerine sebep olabildiğini, kuşaklar arası çatışmaların doğurduğu boşluklarla beraber çocuklar ya da ergenlerle ebeveynlerin birbirlerinden uzaklaşabildiklerini ifade etmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme becerilerinin algılanan anne-baba tutumu düzeyi değişkenine göre manidar olarak farklılaştığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ebeveyn tutumları duygu düzenleme güçlüğü toplam puanları, kabul etmeme alt boyutu, stratejiler alt boyutu ve dürtü alt boyutlarına göre değişiklik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde aşırı koruyucu ve otoriter-baskıcı tutuma sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının duygularını fark etme, anlama, çeşitli duygu durumları karşısında gerekli olan stratejileri edinmelerine yardımcı olma gibi alanlarda yetersiz olmaları sonucunda çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olması; demokratik ebeveyn tutumuna sahip katılımcıların ise duygularını düzenleme becerilerinin daha gelişmiş düzeyde olması beklenebilecek bir sonuçtur. Duygusal tepkilerin

reddedilmesini içeren kabul etmeme boyutunda katılımcılardan aşırı koruyucu ve demokratik ile otoriter-baskıcı ve demokratik ebeveyn tutumları arasında demokratik ebeveyn tutumuna sahip olanların ve aşırı koruyucu/ilgisiz ebeveyn tutumları arasında ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olanların duygu düzenleme becerilerinin bahsedilen alt boyutta daha gelişmiş durumda oldukları görülmektedir. İlgisiz ebeveyn tutumuna sahip olan bireyler anne ve babalığa dahil olmayan, taraf tutmayan ve önemsemeyen ebeveynler olarak adlandırılır (Yavuzer, 2007). Bu ebeveynler çocuklarına karşı görevlerini yerine getirmeyerek duygusal yönden çocuklarını ihmal ederler (Miller, 2010). Duygusal yönden ihtiyaçları karşılanmayan çocukların duyguları içlerine almayarak reddettikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında:

1. Araştırma örnekleminin üniversite 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle değişkenleri daha farklı olan ve geniş katılımcılardan oluşan çalışma gruplarıyla araştırmaların yapılması yararlı olabilir.
2. Alanyazına bakıldığında evli olmayan çiftlerle akılcı olmayan ilişki inançlarını konu alan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sebeple evli olmayan çiftler arasında bu değişkeni incelemeye yönelik araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Alanyazına bakıldığında duygu düzenleme güçlüğünü sosyo-demografik değişkenler açısından ele alan çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Duygu düzenleme güçlüğünü farklı sosyo-demografik değişkenler açısından inceleyen araştırmaların yapılmasının farklı bulgular elde etmek, var olan bulguları derinlemesine incelemek ve değerlendirmek adına faydalı olabileceği düşünülmektedir.
4. Araştırma sonucunda erkek katılımcıların fiziksel istismarı kadın katılımcılara göre daha fazla bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu ilgili alanyazın ışığında değerlendirildiğinde erkek çocuklarına şiddet uygulamanın aileler tarafından daha normal görüldüğüne dair algıların mevcut olduğu görülmüştür. Ailelerin istismar konusunda bilgilendirilerek cinsiyet fark etmeksizin her çocuğun istismardan olumsuz yönde etkilendiği konusunda farkındalık çalışmaları yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
5. Elde edilen bulgulara göre çekirdek ailede yetişmiş olan katılımcıların geniş ailede yetişenlere göre duygu düzenleme güçlüğü amaçlar boyutunda daha fazla güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çekirdek ailelerde ailedeki üye sayısının az olmasının zaman zaman ebeveynler ve çocuk arasında iletişim eksikliği doğurması ve kuşaklar arasında oluşan boşlukların çatışmalar oluşturması, çocukların duygu düzenleme becerilerine etki edebilmektedir. Bu konuda ailelerin çocuklarıyla iletişim ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmaların yapılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.
6. Araştırma sonucunda çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme güçlüğü toplam puanlarının sağlıksız tutumda algılanan ebeveynlere sahip katılımcılarda daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin tutumlarında çocuklarına karşı örseleyici davranışlar sergilemelerinin, sağlıklı ve yeterli iletişim kurmamalarının; yetişkinlik döneminde bireylerin ruh sağlıklarına ve duygu düzenleme becerilerine olan olumsuz etkisi hakkında ebeveynlerin bilinçlenmesi ve sağlıklı ebeveyn tutumlarına yönelmelerine yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
7. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak eğitim düzeyi düşük olan bireylerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için gerekli desteği sağlama konusunda yeterince bilinçli

olmadıkları düşünülerek bu konuda ailelerin eğitim almasına yönelik fırsatlar sunulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

8. Çocukluk çağı ruhsal travmalarının, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve psikolojik danışman adaylarının duygu düzenleme becerisi gelişimiyle ilintili olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine çocukluk çağı travmalarını sağaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme konusunda yaşadıkları problemlerle baş etmeye yönelik psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulabilir.
9. Psikolojik danışmanların mesleklerini icra ederken erken yaşta karşılaştıkları ruhsal travmaların, var olan duygu düzenleme becerilerinin ve ilişkilere dair akılcı olmayan inançlarına yönelik farkındalıklarının psikolojik danışma sürecine olumlu yönde etki ederek psikolojik danışmanların profesyonelliğini ve faydalılığını arttıracağı düşünülmektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların çocukluk çağı ruhsal travmaları ve duygu düzenleme becerilerinin mesleki yaşamlarına etkisi konusunda bilinçlenmesi sağlanarak bu konuda farkındalıklarını yükseltmeye psikoeğitim çalışmaları yapılabilir.
10. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde uygulanmakta olan müfredatın genişletilerek psikolojik danışman adaylarının kişisel süpervizyon alabileceği şekilde düzenlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.
11. Araştırmada ele alınan değişkenlerin okullarda düzenlenmekte olan Veli Akademilerinde konu alınarak, velilerin kavramlara dair bilgi, farkındalık ve beceri sahibi olması sağlanabilir.

6. Kaynakça

Akyıl, A. (2019). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojij iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ayan, S. (2007). *Aile içinde çocuğa yönelik şiddet*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ayaz, M., Ayaz, A. B., & Soylu, N. (2012). Çocuk ve ergen adli olgularda ruhsal değerlendirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *15*(1), 33-40.

Bilim, G. (2012). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları: duygu düzenleme, kişilerarası tarz ve genel psikolojik sağlık açısından bir inceleme* (Yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bridges, L.J., Denham, S.A. ve Ganiban, J.M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. Child Development, 75, 340-345.

Budak, C.F. (2017). *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğü* (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of research on adolescence*, *13*(1), 1-24.

Çakmak, B. (2016). *Çocukluk çağı travmaları ile yetişkin ayrılma anksiyetesi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkan, B. (2017). *The relationship between early maladaptive schemas, perceived maternal parenting style, emotion regulation difficulties and psyhological well-being* (Master Thesis). Doğuş Üniversity, Department of Social Sciences.

Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 7-17.

Demirkapı, E. Ş. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi* (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Egan, G., & Yüksel, Ö. (2011). *Psikolojik Danışma Becerileri*. Kaknüs Yayınları.

Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of ameasure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,50, 715–720.

Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child abuse & neglect, 18*(5), 409-417.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between

Giddens A. (2000). *Sosyoloji.* Hüseyin Özel & Cemal Güzel (Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi

Gizir, C. A. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 35-45.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment, 26*(1), 41-54.

Gürcan, N. (2018). *Üniversitedeki kız öğrencilerin yeme tutumlarının yaşam doyumu ve çocukluk çağı travmaları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Horowitz M.J. (1986). *Stress Response Syndromes* (2.nd edition). New York: Jason Aronson).

Horton C.B., & Cruise T.K. (2001). *Child Abuse and Neglect*: The School's Response. New York: The Guilford Press. Erişim

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_ content&view=article&id=645.

Kıray, P. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, algılanan sosyal destek ve algılanan anne baba tutumunun psikolojik sağlık ile arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion, 23*(1), 4-41.

Metts, S.,& Cupach, W. R. (1990). The ınfluence of relationship beliefs and problem-solving responses on satisfaction in romantic relationships. *Human Communication Research, 17*(1), 170-185.

Middendorp, H.V., Geenen, R., Sorbi, M.J., Van Doornen, L. J. P. & Bijlsma, J.W.J (2005). Gender differences in emotion regulation and relationships with perceived health in patients with rheumatoid arthritis. *Women Health, 42*(1), 75-9

Miller, S. (2010). *Supporting Parents: Improving Outcomes For Children, Families And Communities*. New York: Mc.Graw-Hill Education.

Örsel, S., Karadağ, H., Kahıloğullari, A. K., & Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *12*(2).

Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Padem Yayınları.

Perry, B. D., & Azad, I. (1999). Post traumatic stres disorders in children and adolescents. *Current Opinion in Pediatrics.*11, 121–132.

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(43).

Saruhan, V. (2018). *Genç yetişkinlikte sosyal ve duygusal yalnızlığın duygu düzenleme güçlüğü açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Solmuş, T. (2010). *Bağlanma Evlilik ve Aile Psikolojisi.* İstanbul: Sistem Kitabevi.

Stackert, R. A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 34*(8), 1419-1429.

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.

Şar, V., Öztürk, P. E., & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, *32*(4), 1054-1063.

Thompson, C. L. (1994). Counseling children (5th edition). Belmont: Brooks/Cole.

Utkan, H.B. (2016). *Üniversite öğrencilerinde romantik kıskançlık ile romantik ilişki inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*(Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. In Kringand A.M and Sloan D. M. (Eds.*), Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment*. (pp. 13-37). New York: The Guilford Press.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. Ş., & Şimşek, V. E. H.(2008). *Sosyal Bilimlerde Niitel Araştırma Yöntemleri*.

Yumuşak, F. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve duygusal tepkiselliğin psikolojik belirtiler ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul).

Zeytinoğlu, S. (1991). Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışanların, Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri. *Çocuk İstismarı ve İhmali,* 147-161.

Tam Metin No: TM008

KOSOVA EĞİTİM SİSTEMİ, TÜRKÇE EĞİTİM TARİHİ, ÖĞRETMEN KADROSU VE SORUNLARI

Orhan Volkan
Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Müfettiş
@orhanvolkan@outlook.com

ÖZET

Kosova Cumhuriyeti Avrupa'nın güneybatısında bulunan, 17 Şubat 2008'de bağımsızlığını ilan eden en genç, küçük bir ülkedir. Kosova çok etnikli, çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü bir ülkedir. Kosova'da Arnavutça, Sırpça ve Boşnakça'dan başka anaokuldan üniversite düzeyine kadar Türkçe eğitim-öğretim yapılmaktadır. Kosova Türkçe eğitim başlangıçtan bugüne kadar eğitim tarihcileri beş döneme: 1. Osmanlı dönemi (1455-1912); 2. Krallık dönemi (1912-1945 veya 1951); 3. Sosoyalist Yugoslavya dönemi (1951-1999); UNMİK dönemi (1999-2008) ve 5. Kosova Cumhuriyeti dönemi (2008 -). Bu çalışmanın giriş bölümünde Kosova'da 1455 yılından bugüne dek Prizren-Kosova'da Türkçe eğitim tarihi dönemlerine aydınlık getirildikten sonra, Kosova Türkçe eğitimde çalışan öğretmen kadrosuna ve bugünkü sorunlara değinerek, çözüm önerileri verilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Kosova, Türkçe eğitim, Öğretmen kadrosu, Türkçe eğitim sorunları*

KOSOVO EDUCATION SYSTEM, TURKISH EDUCATION HISTORY, TEACHER STAFF AND PROBLEMS

ABSTRACT

The Republic of Kosovo is the youngest, small country in the southwest of Europe that declared its independence on 17 February 2008. Kosovo is a multi-ethnic, multilingual, multi-religious and multicultural country. In Kosovo, apart from Albanian, Serbian and Bosnian, Turkish education is carried out from kindergarten to university level. Education historians in Kosovo from the beginning to the present have five periods: 1st Ottoman period (1455-1912); 2. Kingdom period (1912-1945 or 1951); 3. The Sosoyalist Yugoslavia period (1951-1999); The period of UNMIK (1999-2008) and the period of the 5th Republic of Kosovo (2008 -). In the introduction part of this study, after the historical periods of Turkish education in Prizren-Kosovo from 1455 until today, the teaching staff working in Kosovo Turkish education and the present By mentioning the problems, solution suggestions will be given.

Keywords: *Kosovo, Turkish education, Teacher staff, Turkish education problems*

1.Giriş

Coğrafi olarak Avrupa'nın güney doğusunda Balkanlarda yer alan Kosova'nın yüzölçümü 10.800 km² dir. Kosova, Kosova ve Metohiya (Dugacin) ovalarından oluşur. Şardağı'nın, Dinara Dağları'nın ve Kopaonik Dağı'nın yamaçlarına kadar uzanan Kosova Bölgesi İbre, Lepenants, Beyaz Drim, İpek Bistriçası ve Kriva Reka nehri geçitleriyle Adriyatik, Ege Denizi ve Balkan Yarımadası'nın iç kısımlarıyla bağlanır (Koro, 2008: 7).Kosova, kelimesi, Eski Bulgar ve Çek dillerinde "Karatavuk" anlamına gelen "Kos"dan türemektedir.Kosova, tarih boyunca birçok kavim saldırısına uğramış bir yerleşim bölgesidir. Roma İmparatorluğu ikiye ayrılınca, Kosova, Doğu Roma toprakları içinde kalmıştır. Bu

tarihlerde kuzeyden gelen ve Batı Avrupa'ya doğru ilerleyen Hunlar, Avarlar ve Vizigotlar Kosova'dan geçtiler. 6. yy. başında Kosova bölgesine Slavlar yerleşmiştir. Bizans'ın baskısının süregelmesi ve ardından 8. yy. da Bulgarlar ve Bizanslıların el değiştirmesiyle, batıdaki Arnavutlar Kosova'ya doğru yayılmışlardır. Bölge daha sonraları bağımsızlıklarını ilan eden Sırp Kraliyeti hakimiyetlerine geçmiştir. Sırpların daha sonra Kosova'da Bizanslara karşı büyük bir zafer kazanması üzerine Sırp krallarının hakimiyetine girmiştir. Bu hakimiyet, İstefan Duşan'ın ölümüne kadar sürdü. Duşan'dan sonra Sırp krallığı parçalanmıştır. Kosova Kuzey Sırbistan Kralı ve Duşan oğlu Uroş'un hakimiyetine girmiştir. 1389'da Türklere vergi veren Sırp prensliğinin eline geçmiştir. Daha sonra yapılan 1. Kosova savaşı, Osmanlıların Balkanlara yerleşmesini sağlamaktadır. Bağımsızlığını kaybeden Sırp krallığı da 19. yy.'a kadar Osmanlı devletine bağlı kalmıştır (Şanlı ve Jable, 2007: 92).

II. Dünya savaşından sonra Tito önderliğinde 1945 yılında Yugoslavya Cumhuriyeti kuruldu. 1945 yılında kurulan Yugoslavya Federasyonu Eski Yugoslavya Federasyonu dağılmadan önce altı cumhuriyet ve iki özerk bölgeden oluşmaktadır. Bu iki özerk bölgeden biri Kosova idi. 1991'de Eski Yugoslavya Federasyonu dağılma sürecine girmiş, Kosova Sırbistan ve Karadağ'ın oluşturduğu yeni federasyonun sınırları içinde ve Sırbistan Cumhuriyeti'nin bir parçası olarak kalmıştır. 1999 yılında ki Kosova ile Sırbistan arasında yaşanan savaştan sonra Kosova'da demokratik düzeni uygulamak için BM Geçici Sivil Yönetimi (UNMIK) kurulmuştur (Suroy, 2004: 45).

BM Yönetimi altında Kosova dokuz yıl çalışmalarını aksatmadan yürütü. Kosova'da yaşayan topluluklar çok çeşitli haklara sahip idi. Kosova meclisi Başbakan Hashim Thaqi önderliğinde dış ülkelerden aldığı destek ve yürütüğü çalışmalarla Bağımsızlığı ilan etme kararı aldı. Kosova Parlamentosu 17 Şubat 2008 tarihinde Başbakan Hashim Thaqi ve Başkan Fatmir Sejdiu önderliğinde Sırbistan'dan tamamen ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Dünyanın en genç ve en yeni ülkesi olan Kosova devletini günümüze kadar 112 ülke tanımıştır. Kosova Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını tanıyan ilk ülkelerden biri Türkiye Cumhuriyeti olmuştur.

Sırbistan'ın başvurusu ile Kosova'nın bağımsızlığının uluslararası hukuka uygunluğunu konu alan Uluslararası Adalet Divanı'nın bildirgesi farklı bir sorunu gündeme getirmiştir. 22 Temmuz 2010 tarihinde ilk kez bir devletin bağımsızlığı Uluslararası Adalet Divanı'nda sorgulanmış ve beklenildiği üzere Kosova için tavsiye niteliğinde olan karar, durumun uluslararası hukuka aykırı olmadığı yönünde alınmıştır (Yantuna, 2010).

Kosova çok etnikli, çok kültürü ve çok dinli bir ülkedir. 2011 yılının nisan ayında yapılan nüfus sayımının resmi verilerine göre Kosova'nın 1.739.825 nüfusu vardır. Kosova'nın toplam nüfusundan 1.616.869 ya da % 92,93'ü Arnavut, 25.532 ya da % 1,47'si Sırp, 18.738 ya da % 1,08'i Türk, 27.533 ya da % 1,58 Boşnak, 8.826 ya da % 0,51 Rom, 15.436 ya da % 0,89 Aşkali, 11.524 ya da % 0,66'si Mısırlı, 10.265 ya da % 0.60 Goralı ve 5.204 ya da % 0,29 diğerleri teşkil etmektedir. Kosova'nın bu toplam nüfusundan 1.663.412 ya da % 95,61 İslam, 25.837 ya da % 1,48 Ortodoks, 38.438 ya da % 2,21 Katolik , 1.242 ya da % 0.07 Ateist, 1.188 ya da % 0,06 si diğerleri ve 9.708 ya da % 0,56 dini mensubiyetini belirtmemişlerdir (Koro, 2014:1120). Bu verilere dayanarak Kosova, çok uluslu, çok kültürlü ve çok dinli bir küçük Avrupa ülkesi olduğunu göstermektedir.

I. Kosova Savaşı'nda Sırplar Osmanlı hakimiyetini kabul etmelerine rağmen Kosova, Fatih Sultan II. Mehmet (1451-1481) zamanında, 1455 yılında kesin olarak fethedilip, Türkler idari sistemini kurmuşlardır. Osmanlı Devleti'ne dâhil oluşundan bugüne kadar Kosova'da Türkçe eğitim tarihi gelişim özelliklerine göre beş döneme: Osmanlı dönwmi (1455-1912),

Krallık dönemi (1912-1945 veya 1951), Yugoslavya Sosyalist dönemi (1951-1999), Birleşmiş Milltlerin Geçici Yönetim dönemi (1999-2008) ve Kosoca Cumnhuriyeti dönemi'ne ayırmak mümkündür.

1.1.Prizren-Kosova'da Osmanlı Döneminde Türkçe Eğitimin Gelişimi

1354 yılında Osmanlı askeri kuvveti Balkan yarımadasına ayak basıyor. 1371 yılı Meriç savaşından sonra ve 1389 yılında Kosova Muharebesinden sonra Osmanlılar Balkan yarımadasının güney ve güneydoğu bölgelerinin büyük kısmını yönetimi altına alır. Osmanlıların gelmesiyle bu topraklarda toplum değişmeler, ekonomi, eğitim ve kültür gelişmelerin başladığı görülmektedir. Osmanlılar Prizren kentini yönetimine kattıktan sonra bu kentte kısa bir sürede büyük kalkınmalar gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetimi altında bulunan bu bölgelere özel din yerleri yani camiiler, çeşitli binalar ve enfrastrüktür yerler inşa edilmiştir.

Bazı kaynaklara göre kente ilk yazı okuma merkezi Suzi Çelebi camisinde gerçekleşmiştir (Prizren'de Namazgâh camiden sonra kurulan ikinci cami).

Bu camii kentin ilk öğretmeni olan Suzi Çelebi tarafından 1512-1513 yıllarında yani XVII yy. başlangıcında inşa edilmiştir. Suzi Çelebi büyük edebi şahıs olarak bu camide hem din hocası hem de eğitim-öğretim (hocalık) görevini yürütmüştür.

Bu edebi şahıs (Suzi Çelebi) bu camide yeterli sayıda öğrencilere ilk olarak din dersler sonra bu derslerle birlikte doğa bilim dersler, matematik, coğrafya, tarih ve yazı okumak derslerini öğretiyormuş. Buna göre bu camide ilerlemiş bir seviyede ilim-öğretim gerçekleşiyordu.

XVI yy. sonunda Mehmet Paşa idaresi tarafından Medrese Okulu çalışmaya başlatılmış. Aynı şahıs Mehmet Paşa Camii - okulu ve kentin merkez bölümünde hamamı da inşa etmiştir. 1830 yılı istatistik kayıtlara göre Prizren'de 30 ilkokul (camilerde ve evlerde, eğitimin verildiği bir nevi okullar) 1 ortaokul, 3 medresede toplam 1537 öğrenci okuyor ve 136 öğretmen çalışıyormuş. Diğer kentlere kıyaslayacak olursak Prizren'de okul, öğrenci ve öğretmen sayısı en fazlaymış.

XIX. yy. Kosova Vilayetinin merkezi olan Prizren'de bazı gazete ve dergiler Osmanlıca ve Türkçe dilinde basılmaya başlamıştır. 1871 yılında kentte ilk basılan gazete "Prizren" adını taşıyormuş. Daha geçlerde II. Meşrutiye'ten sonra "Enva Hürriyet" ve "Yıldız" dergileri basılmaktadır. XX. yüzyılın başlangıcında "Yeni Mektep" gazetesi çıkmaya başlamıştır. Bütün bu gazete ve dergiler burada yaşayan ulusların toplum, ekonomi, eğitim ve kültür seviyesini yansıtmaktaydı (Vırmiça.2007).

1.2.Krallık Döneminde (1912-1945 veya 1951) Kentte Eğitim - Öğretim Durumu

XIX. yy. sonunda ve XX yy. başlangıcında büyük Osmanlı İmparatorluğunda bazı siyasi-askeri gereklilikler hissedilince, bu durum Balkan yarımadasını da etkisi altına almıştır. 1912 yılında Osmanlılar Balkan yarımadasının bir kısmından çekilmek zorunda kalmıştır. Bu durum okulların çalışmasına da kötü tesir eder ve Prizrende'de Türkçe ve Arnavutça dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına ara vermiştir. Birkaç yıl sonra bu bölgede Boşnak-Sırp dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına başlar. Birçok müslüman aile çocuğunun eğitimi aksamasın diye Boşnak-Sırp dilinde derslerini görmesine izin vermektedir.

Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Türk çocukları, kendi ana dillerinde öğretim görmekten yoksun kalmışlardır. 1912 - 1951 yılları döneminde Kosova'da Türkçe okulların yokluğu yüzünden, Türk çocukları Sırpça ya da 1941-1951 yılları döneminde Arnavutça öğrenim görmek zorunda bırakılmıştır (İğciler, 1996: 5).

1913 sonrası Sırplar, Priştine ve Prizren'deki birkaç medrese dışında Kosova'da Türkçe eğitim yasaklanmıştı. 1943'te ise Türkçe eğitim tamamen kaldırılmıştır.

1.3.Sosyalist Yugoslavya Federasyonunda (1951-1999) , Döneminde Türk dilinde okullar

1912 yılında Osmanlı'nın bu topraklardan geri çekilmesiyle Kosova, Sırbistan Krallığı sınırları içinde kalmıştır. Bu siyasi sonuç beraberinde Türkler ve Müslümanlar açısından pek çok sosyal, kültürel, eğitim sorunları getirmiştir. Yüzyıllardır Balkanlarda Türkçe ve Türkler hâkim konumdayken siyasi kayıplarla Türkçe de tamamen yadsınır konuma düşmüştür (Derviş, 2008: 2).II. Dünya savaşından sonra Kosova'da Arnavut dilinde okullar çalışmaya devam etmiş, Türk dilinde ise okulların açılması için herhangi bir karar çıkmamıştır. Türk dilinde eğitmin gecikmeyle başlaması Türklere yapılmış bir haksızlık olarak değerlendirilebilir. Türkçe eğitime yapılan yanlışın ancak 1951 yılında farkına varılır ve o zaman ki Eyalet Meclisi 20 Mart 1951 tarihinde Türk dilinde okulların açılmasına dair kanunu çıkarırlar. Türkçe eğitim veren okullar Prizren, Priştine, İpek, Mitroviça, Vuçitırn, Gilan, Dobırçan ve Mamuşa olmak üzere çalışmalarına başlamıştır. Prizren'de resmi olarak 5 Eylül 1951 yılında eğitime Türk dilinde başlamıştır.

Türklerin Kosova'daki hukuki varlığı ancak 1951'de tanındı. Aslında 1945'te Eski Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmişti. Ancak 1945'e kadar okullarda Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlandılar. Türkler, Türkçe eğitim hakkını altı yıl gecikme ile elde edilmiştir. Ancak 5 Eylül 1951'den itibaren Türkler, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde ettmişlerdir.

Eski Yugoslavya'daki Türklerin genellikle Kosova Bölgesinde yaşadıkları için Bölge Halk Kurulunun Karar Komisyonu, Kosova-Metohiya Özerk Bölgesinde Türkçe eğitim görülecek okulların açılması ile ilgili bir önerge hazırlayıp 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen üçüncü dönem Bölge Halk Kurulunun 2. Olağan Oturumuna bu komisyon sözcüsü Şefket Mustafa tarafından sunulmuştur. 5 Eylül 1951 tarihinde Kosova'da Türklerin yaşadıkları kent ve köylerdeki okullarda Türkçe eğitim verilecek sınıflar, bazı yerlerde ise okullar çalışmalarına başlamıştır. Böylece Kosova'da yaşayan Türkler de kendi ana dillerinde öğrenim görme hakkına kavuşmuştur (TDK, 1999: 221).

1951/52 öğretim yılında Prizren Belediyesinde 9 birinci sınıf, 5 ikinci sınıf, 7 üçüncü sınıf, 5 dördüncü sınıf; toplam 26 sınıf Türk dili üzere çalışmaktadır. Bu dönemde 26 sınıfta toplam 1123 öğrenci öğrenim görmektedir (TDK, 1999: 222).

1.4. 21. Yüzyılda Kosova Eğitim Sistemi

Kosova 1999 yılı sonrası BM altına girmesi ve 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesi ile 4. Dönemini yaşamakta olan Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türkleri her eğitim aşamasında kendi okullarına sahiptir.

Bugün 2019/2020 Eğitim-Öğretim yılında Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Mitroviça'da toplam 3000'e yakın Türk öğrencisinin devam ettiği 8'i anaokul, 11'i ilk-orta, 7'si lise-mesleki lise, Priştine Üniversitesi'ne bağlı Filoloji fakültesinde Türk Dili Edebiyatı bölümü ve Prizren Eğitim fakültesinde Sınıf Öğretmenliği , Okul Öncesi Öğretmenliği ve Enformatik –Teknoloji bölümünde'de eğitim devam etmektedir.

Kosova, Balkanlarda kurulan en genç ülkelerden birisidir.Bağımsızlığını elde edebilmek için yıllarca mücadele etmiş ve nihayet 17 Şubat 2008 bağımsızlığına kavuşmuştur. 9 Nisan 2008 yılında Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nı da kabul eder. Bu siyasi gelişmelerden sonra, Kosova eğitiminde gelişmeleri sağlamak amacıyla 2008 yılında Kosova Cumhuriyeti Belediyelerinde Eğitim Yasası'nı ve Yerel Yönetimler Yasasını, 2011 yılında Kosova Cumhuriyeti'nde Üniversite Öncesi Eğitimi Müfredat Çerçevesi ve Kosova Cumhuriyeti'nde Üniversite Öncesi Eğitim Yasası'nı getirip, üniversite eğitim sistemi ve yönetiminde değişiklikler, yenilikler yaptı. Belediyelerdeki eğitim ve yerel yönetim yasası ile ana, ilk ve orta öğretim kurumların birtakım yönetim hakları Eğitim Bakanlığı'ndan belediyelere, yani Belediye Eğitim Müdürlüklerine geçmiştir. Üniversite Öncesi Müfredat Çerçevesi ve Eğitim yasasıyla üniversite öncesi eğitim sisteminde bazı değişmeler yapılmıştır.

Kosova'da eğitim sistemi ve yönetimi 2002 yılında yapılandırılmaya başlamış ve 2011 yılında Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Yasası ve Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi uygulanmaya başlamakla Kosova eğitim sistemi Uluslararası Eğitim Standartlar Sistemi (UESS) göre bugünkü şeklini almıya başlamıştır.Tablo 1.

Tablo 1.Kosova Eğitim Sistemi

<table>
<tr><th colspan="2">UESS-ya göre seviyeler</th><th>Kosova'nın üniversite öncesi eğitimin formal düzeyleri</th><th>Müfredat düzeyleri</th><th>Ana müfredat</th></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Yetişkinlerin eğitimi/Geniş düzeyde yaşam boyu eğitim (formal ve enformal)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">UESS 6</td><td>Üniversite öncesi eğitim</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">UESS 5</td><td>Üniversite eğitimi</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>UESS 4</td><td>Seviye 5 Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Sistemine göre</td><td>Üniversite olmayan orta öğretim sonrası eğitim</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">UESS 3</td><td>Seviye 4 Ulusal Sınıflandırma Çerçevesi</td><td>Yüksek orta öğretim - Fen liseleri sınıf X-XII Mesleki eğitim ve öğretim/Mesleki okullar (sınıflar X-XII) Devlet mezuniyeti</td><td rowspan="2">Düzey 6: Konsolidasyon ve uzmanlaşma - sınıf XI

Düzey 5: Genel ve mesleki temel gelişim – sınıflar X,XI</td><td rowspan="2">Yüksek orta öğretim – fen okulu için Ana Müfredat

Yüksek orta öğretim için Ana Müfredat – Mesleki eğitim ve öğretim /Mesleki okullar</td></tr>
<tr><td>Seviye 3 Ulusal Sınıflandırma Çerçevesi</td><td>Yüksek orta öğretim – Mesleki eğitim ve öğretim/Mesleki okullar (sınıflar X-XI)</td></tr>
<tr><td colspan="2">UESS 2</td><td>Alt orta öğretim Sınıflar VI-IX</td><td>Düzey 4: Güçlendirme ve oryantasyon - sınıflar VIII, IX

Düzey 3: Daha da gelişme ve oryantasyon–sınıflar VI, VII</td><td>Alt orta öğretim için Ana Müfredat</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">UESS 1</td><td>İlköğretim
Sınıflar I-V</td><td rowspan="2">Düzey 2:
Güçlendirme ve geliştirme - sınıflar III-V

Düzey 1
Temel öğrenme –
hazırlık sınıfı , sınıflar I ve II</td><td rowspan="2">Hazırlık sınıfı ve ilköğretim için Ana Müfredat</td></tr>
<tr><td>Hazırlık sınıfı</td></tr>
<tr><td>Okul öncesi eğitim</td><td>Müfredatın hazırlık düzeyi:
Erken çocukluk eğitimi</td><td>Erken çocukluk eğitimi için Ana Müfredat</td></tr>
</table>

Kaynak: EBTB, 2016:9

Okul Öncesi Eğitim; çocukların okul öncesinden ailede veya okulda (0-3 yaş ve 3-5 yaş) ve (5-6 yaş) ilkokulda aldıkları eğitim dönemidir. Okul Öncesi Eğitim Yasası'nın 2.4. maddesine göre (Sayı 02/L-52) eğitim velilerin gönül esasına bağlıdır.

İlköğretim (I-V Sınıflar); Okulda ilköğretim süreci, sınıf öğretmeni tarafından düzenlenir, sunulur, kolaylaştırılır ve koordine edilir, duruma göre yardımcı öğretmen ve uzman ders öğretmeni tarafından desteklenir.

Alt Ortaöğretim (VI-IXSınıflar); alt ortaöğretim ders öğretmenler tarafından sunulur. Kosova'da eğitim yasalarına göre ilköğretim (I-IX) eğitimi zorunludur.İlköğretim eğitimi görmeyen öğrencinin velisi cezaya çarptırılır.

Üst ortaöğretim (X-XII); İki çeşit üst ortaöğretim okulları vardır: 1. Liseler ve Mesleki orta okullar (Mesleki Liseler).

Eğitim Müfredat Çerçevesine göre Kosova'da üç lise tipi vardır:

1.Sosyal ve Dil Bilimleri lisesi
2. Doğa Bilimleri lisesi
3. Özel liseler (sanat, matematik, dil, teknik vb.)

Mesleki okul türleri ise şunlardır:

1.Ziraat okulu
2.Teknik okulu (elektroteknik, makine, inşaat, grafik, ulaşım),
3. Tıp okulu
4. Ekonomi ve yönetim okulu
5. Kimya-Teknoloji okulu
6.Sanat okulu

Üniversite Olmayan Lise Sonrası Eğitim; Üniversite olmayan lise sonrası eğitim yüksek ortaokuldan sonraki eğitim aşamasıdır ve adaylar 18 yaş üstünde olmalıdırlar. Uluslararası eğitim sisteminde UESS 4 seviyesinde düzenlenmiştir. Kosova'da bu tür eğitim teknik liseler tarafından, yüksek mesleki okullardan ve de üniversite seviyesindeki eğitimde sağlanır. Üniversite sonrası eğitim seviyesi mesleki eğitim, genel meslekler ve genel üst eğitimi sağlar. Bu eğitim düzeyinde yüksek başarı gösteren adaylar, hatta gerekli minimum mezuniyet testine ulaşmadan lisans çalışmalarında kayıt olmak hakkını kazanabilirler.

Lise sonrası eğitim kurumları belirli deneyimi ve somut sonuçları olan adayların sertifika alabilmeleri için gerekli donanıma sahipler; fakat yeterliliklerini gösteren diplomaya sahip değiller.

1.5. Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu

Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim adamları; bu sistemin üç temel üyesinin, öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğunu belirtmektedir. Bu üç öğe eğitim sistemini yönlendiren ve biçimlendiren önemli olgulardır. Eğitimin nitelikli olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insan gücünün yetiştirebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin uyumlu ve sağlıklı olmasına bağlı görülmektedir. Bu öğeler arasında öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine oranla daha fazladır. Çünkü öğrenci eğitim sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur (Sümbül, 2002: 245; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 19).

Ancak, öğretmen eğitimi yönlendiren ve biçimlendiren en önemli etmen olmasına karşın Kosova'da başlangıçtan bu güne kadar Türkçe eğitim-öğretim için öğretmen yetiştirilmesine büyük önem verilmemiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25). Bunun belli bir dönem için geçerli olduğunu ve bu dönemle ilgili olarak da nedenleri üzerinde durulması gerekliliğini söyleyebiliriz. Çünkü başlangıçta öğretmen yetiştirmek için Üsküpte'ki Nikola Karaev öğretmen okulunda belli sayıda öğretmen yetiştirmek için çaba sarf edildiğini de göz ardı etmemek gerekir.

Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim XV. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı yönetim organları yanı sıra Türkçe eğitim kurumları kurulmasıyla başlamıştır.

Kosova'da Türkçe eğitimin kurumu için ilk yazılı belge, 1513 yılında yazılan Suzi Çelebi Vakıfnamesi'dir. Ünlü bir Türk şairi de olan Suzi Çelebi, Vakıfnamesi'nde Prizren'de bir cami, caminin bitişiğinde bir mektep yaptığını ve mektebe kitaplar vakfettiğini belirtmektedir (Kaleşi, 1962: 92; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 20).

Osmanlı Devleti'nde camiler bir ibadet yerinden başka birer eğitim merkezi idi. Kosova'da XV. Yüzyılın ikinci yarısında Kosova'da Türkçe eğitim de yapıldığı olasılığı büyüktür. XVI. Yüzyılın ikinci yarısında başlayarak Prizren'den başka Kosova'nın diğer kentlerinde, çoğunlukla camilerin bitişiğinde sıbyan mektepleri ve medreselerin inşa edilmesi, çok sayıda çocuğun Türkçe eğitim - öğretim yaptığını kanıtlamaktadır (Topsakal ve Koro, 2007: 21).

Osmanlı İmparatorluğu'nda dolayısıyla Kosova'da da, Tanzimat dönemine kadar (1455-1839) Türkçe eğitim ve öğretim sıbyan mekteplerinde ve medreselerde gerçekleşmektedir. Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullara genel olarak "sıbyan mektebi" veya mahalle mektebi denilmektedir. Sıbyan okullarına "mektep" veya "küttab" da deniliyordu. Sıbyan, küçük erkek çocuk anlamına gelen "sabi" nin çoğuludur. Küttap veya mekteb, "yazı öğretilen yer" anmalına gelir. Küttab veya metkyep öğretmenlerine "muallim" denilimektedir. Muallimler genellikle o mahalle veya camiin imamı olurlar; imamların eşleri de kız öğrencilerine öğretmenlik yapmaktadır (Ergün, 2008: 1).

Medreselerde sıbyan mekteplerini bitirenler, ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler gittiği görülmektedir Öğrenci sayısı, vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne ve dönemlere göre değişmekle beraber, genellikle bir medresede tüm öğrenci sayısı 20-30'u geçmemiştir (Akyüz, 2001: 67).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Sultan II. Abdülhamit döneminde rüşdiye denilen orta eğitimin gelişimine Kosova vilayetinde de önem verilmiştir. Priştine'de rüşdiye okulu 1869 yılında kurulmuştu. Kosova'da rüşdiyelerin sayısı 1878 yılında 7'ye çıkmıştır. II. Abdülhamit döneminde ise Kosova'da 14 rüşdiye okulu inşa edilmiştir (Recepagiç, 1984: 15; Akt. Topsakal ve Sofoğlu: 2007: 70).

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme sorunu XIX. Yüzyıl ortalarına gelinceye kadar okullaşmamıştır. Bu dönemde medreseler hem adalet mekanizmasını hem din adamalarının ve "sıbyan mektepleri muallimleri" nin ve medrese öğretim elemanlarının yetişmesinde hemen hemen tek kaynak olmuşlardı.

Okullara öğretmen yetiştirmek için ilk önce 1848 yılında İstanbul'da Darülmuallimin-i Rüşdi açılmıştır, daha sonra ise, 1868 yılında ilkokul öğretmenleri yetiştirmek için bir "Darülmuallimin-i Sıbyan" kurulmuştur. 1869 Genel Eğitim Yönetmeliğinde de (Marif-i Umumiyye Nizamnamesi) bir büyük Darülmuallimin kurulması öngörülüyordu. Buna göre bu okul üç şubeden oluşacaktı: Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye. Bu üç cins okula öğretmen yetiştirecek büyük Darülmuallim'in yöneticisine Darülmualimin-i Sıbyan'ın yönetimi de verilmişti. Aynı yönetmelik Sıbyan ve Rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimmat) kurulmasını da öngörüyordu. Yönetmelik maddelerine göre 1870 yılında açılan Darülmuallimat, üç yıl öğretim süreli hem sıbyan okullarına, hem de kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren bir kurum olarak devam etti. Okullara gereken öğretmen kadrosu yetiştirmek ve Kosova'da eğitimde yeni metodların uygulanarak eğitimin modernize ettirilmesi için, Osmanlı Hükümeti 1879 yılında bir Öğretmen Okulu (Eğitim Fakültesi) açılmasına karar almıştır (Sofuoğlu, 2006: 18).

Bu karara dayanarak Kosova Vilayeti'nin Priştine kentinde daha 1880 yılında Darülmuallimin-i Sıbyan açılmıştır. Bu hususla ilgili bir irade-i saniyede, okulun gayesi "Kosova vilayetindeki hocalara yeni ulusun öğretilmesi ve yeni hocalar yetiştirilmesi" şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, Priştine Darülmuallimin-i Sıbyan'ına hem yeni öğretmen yetiştirmek, hem de mevcut öğretmenlere kurs vermek gibi iki görev verilmiştir. Aynı vesikadan, Priştine'de uygulama okulu olarak bir de numune iptidai okulu açıldığını, hatta Fatih iptidai okulu öğretmenlerinden Hüseyin Efendi'nin buraya 750 kuruş maaşla tayin edildiği görülmektedir. Ayrıca Priştine Darülmuallimin-i Sıbyani "Mekatib-i âliye" den sayıldığından, okulun maaş ve diğer masraflarının karşılanması için maarif bütçesinden tahsisat ayrılmıştır (Safçı ve Koro, 2008: 30).

Balkan savaşlarıyla Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Sırbistan Devleti'nin işgali altına düşen ve Kosova'da yaşamaya devam eden Türkler'in tüm ulusal hak ve özgürlüklerine son verilmiştir. XX. Yüzyılın başlangıcında (1900-1912) Osmanlı döneminde çok sayıda eğitim kurumlarından yararlanabilme imkânına sahip bulunan Kosova Türkleri, Balkan Savaşı sonrasında, ulusal kimliklerinin yadsınmasıyla birlikte bütün bu sahip oldukları eğitim-öğretim kurumlarında da birdenbire yoksun kalmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da kurulan Eski Yugoslavya Devleti'nden dolayısıyla çoğunlukla Kosova, Sancak ve Makedonya'dan Müslüman ahalinin Türkiye'ye göç etmesi, Türkçe eğitimin yapılmaması, Sırpça ise çok az sayıda Türk öğrencilerinin öğrenim görmesi nedenleriyle, Kosova Türklerinin eğitim-kültür sayesinde bir gerileme meydana gelmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 31).

Birinci Balkan Savaşı'ndan, 1912-1951 yılına kadar Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim yapılamamsından dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi durdurulmuştur. İki Dünya Savaşı arasında Kosova'da anadilinde resmi okulların çalışmaması ile Arnavut ve Türk çocukları özel sıbyan mektepleri ve medreselerinde öğrenim görmek zorunda kalmışlardır.

Kosova'da Türk kimliği 1951 yılından tanınmakla birlikte 39 yıl aradan sonra yeniden Türkçe eğitim ve öğretim yapılmaya başlamıştır. 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen Üçüncü dönem Bölge Halk Kurulu'nun ikinci sıralı oturumunda Türkçe eğitim ve öğretimin başlamasıyla ilgili alınan karar 1 Nisan 1951 yılında "Resmi Gazete"de yayınlanmış ve hemen yürürlüğe girmiştir (Suroy, 2006: 116).

1951/1952 öğretim yılında Türkçe öğrenim görmek için ilköğretim ve lise okullarına kayıtlar yapılmıştır. 1951/1952 öğretim yılında Kosova'nın Prizren, Priştine, Gilan,

Mitroviça, İpek şehirlerinde ve Mamuşa, Dobırçan (Kosova) ve Bilaç (Sırbistan) köyünde Türk ilkokulları açılmıştır (TDK, 1999: 235).

1951 yılında Türkçe öğretim yapılmaya başladığı sırada hemen hiçbir öğretmen gereken kafileye sahip olmadığı için yüksek okul veya fakülte mezunu değildi. Kosova'nın altı kent ve iki köyünde Türkçe yapılacak olan eğitime öğretmen sağlamak amacıyla 1951 yılının yaz aylarında Üsküp'ün "Nikola Karev" öğretmen okulunda öğretmen kursları düzenlenmekte idi.

1952/1953 yılında ise Kosova'dan 5 öğrenci Üsküp'teki Öğretmen Okulu'na kaydını yaptırmıştır. Bu okulu ancak 2 öğrenci 1955/56 yılında bitirmeyi başarmıştır. Kosova'da Türkçe eğitim ve öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1962/63 öğretim yılında Prizren'in "Cevdet Doda" Yüksek Pedagoji Okulu'nda Türk dili ve edebiyatı bölümü, "Dimitriye Tucoviç" Öğretmen okulunda bir karma sınıf (Sırp, Boşnak, Karadağlı ve Türk öğrencilerden) ve 1963/64 öğretim yılında ise sadece Türk öğrencilerden oluşan bir sınıf açılmıştır (TDK, 1999: 236).

Kosova'daki Türkçe eğitim veren okullara öğretmen kadrosu yetiştirmek için 1951 yılında yaygın eğitime başvurulmuştur. Böylece Kosova'dan yaklaşık 70 öğretmen adayı Üsküp Nikola Karev Öğretmen Okuluna gönderilmiştir. İleriki yıllarda okullarda öğrenci sayısı artınca kurslara katılan öğretmen sayısı da artmıştır. 1952/53 öğretim yılından sonra Kosova'da Priştine ve Prizren kentinde düzenlenen yaz öğretmen kurslarında da öğretmen yetiştirilmeye başlamıştır (TDK, 1999: 237).

1962 - 1971 yılları döneminde çalışan Prizren Öğretmen Okuluna 157 öğrenci kaydını yapmıştır. Öğretmen okuluna kayıt yaptıran 157 öğrenciden 90 öğrenci mezun olmuştur. 1960'lı yılların sonlarında ve 70'li yıllarda Kosova Türk gençleri Sırpça üniversite ve YPO öğrenim görerek Kosova'da Türkçe eğitim için kadrolar yetişmiştir (TDK, 1999: 217).

1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti "Büyük Öğrenci Projesi"'ni uygulamaya başlamakla, Kosova'da Türkçe öğrenim gören liselerden mezun olan gençler Türkiye üniversitelerinde öğrenim görmeye başlamışlardır. Bu öğrenciler XXI. Yüzyılın ilk yıllarında üniversiteleri ve yüksek okulları bitirmekle Kosova'da Türkçe eğitimi için gereken kadro yetişmeye başlamıştır.

2019/2020 Eğitim yılında Kosova'nın genelinde 70 sınıf öğretmeni, 132 branş ve 8 anasınıf öğretmeni olmak üzere çalıştığı görülmüştür. Kosova okullarında yapılan araştırmalara göre, Türk dilinde 11 ilk ve orta (1-9) ve 7 lise ve mesleki liselerde 210 öğretmen çalışmaktadır. Kosova'da Türk dilinde çalışan 210 öğretmenden 205 ya da % 98 oranında üniversite, 5 ya da % 2, oranında yüksek okul mezunlarıdır. Bu öğretmenlerimizden % 55 oranında 31 – 40 yaş arası, % 20 oranında 20 – 30 yaş arası, % 20 oranında 41 – 50 yaş arası ve % 5 oranında 50 – 60 yaş arası olmak üzere belirlenmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25).

1.6. Kosova'da Türkçe Eğitim – Öğretimin Gerekçeleri ve Sorunları

Yapılan son araştırmalara gore Kosova'da devam eden Türkçe eğitimin kalitesi, mevcut sorunlar ve gerekçelerini şunlardır:

a. Fiziki Mekan Açısından: Öğrenim yapılan mekanlar yani okullar ve burada Türklere tahsis edilen sınıflar çağdaş sınıf ve fiziki mekan anlayışına aykırıdır.

b. Eğitici - Öğretici Açısından: Eğitimde hizmet edenlerin büyük çoğunluğu Kosova şartlarından dolayı çağdaş normlardan uzak kalmışlardır. Hizmet içi eğitim eksikliği de bunun üzerine eklenince sorun iki kat daha artmıştır. Dolayısıyla hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerimize uygulanması gerektiğini söyleyebiliriz.

c. Ücret Açısından: Mevcut ücretler eğitimin kaliteli olmasını sağlayacak düzeyde değildir. Bu da motivasyon bozukluğunu beraberinde getirmektedir.

d. Toplumsal Uzlaşma Açısından: Toplumu oluşturan kurumların birbirlerinden kopuk olması, istişarenin yapılmaması / yapılamaması, ileriye dönük süreçte yapılabileceklere kalıcı çözüm üretilememektedir.

e. Araç-Gereç Açısından: Türkçe eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyacı olan müfredata uygun kitapların vb. araçların yetersizliği öğrencinin yetişmesini eksik bırakmaktadır.

f. İşe Göre Adam Açısından: Adama göre iş anlayışı ehil olmayan insanların sırf üç beş kuruşluk kazanç uğruna eğitimde istihdam ediliyor olması kaliteyi düşürmekte; öğrencinin günün şartlarına göre yetişmesini engellemektedir.

Bu sayılanların çözümlenmesi, kalitenin yakalanması için bir kısım adımların atılması gerektiği belirtilmektedir.

g. Nitelik açısından: Ercilasun'a (2003) göre ise, İlk ve orta öğretimin, bütün diğer amaçlardan önce ve önemli olan ana amacı, ülkenin resmi dilini - bizim koşullarda Türkçeyi – en iyi şekilde fertlerine öğretmek, onlarda dili yanlışsız kullanma becerisini oluşturmaktır. Bu, eğitimin olmazsa olmaz şartıdır. Bir ülkenin ilk ve orta öğretimi bunu yapamıyorsa o ülkede böyle bir öğretim yok demektir. Toplumun, millet olarak yaşayış devam edebilmesi de buna bağlıdır. Kosova'da ki Türkler anadilerinde eğitim sağlıyorsa millet devam eder, sağlamıyorsa millet çözülür. Bu nedenlerden dolayı Kosova'da öğretmen kadrosunu yetiştirmek, ders kitapları yayımlamak ve yardımcı ders araç ve gereçleri Türkiye'den temin etmek için ortak çalışmalar yürütülmesi gerektiği öne sürülebilir (Yaman ve diğerleri, 2010: 651).

2 Sonuç ve Öneriler

Kosova'da milli benliğini korumaya, öğretmenlerin daha az sürede okulda bulunmaları ve öğrencilerin sayısının daha az olması onlarla daha fazla diyalog kurabilme ve yakından ilgilenmeleri öğretim liderliği davranışlarını sergilemede etkenler olarak görülebilir. Ayrıca Kosova'da lidere ihtiyaç duyulduğu için, milli varlığı sürdürebilmek için her öğretmenin bunu kendine bir görev bilmesi gereklidir.

2.1.Öneriler

Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni incelemeler yapacak olan araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler:

Dönem aralarında öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği geliştirebilmeleri ve daha fazla bir arada bulunmaları arkadaşlık ortamını yakalayabilmeleri için çeşitli yarışma ve projeler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında da iletişim ve diyaloğu artırmak için çeşitli aktiviteler kurulabilir.

Kosova ve Türkiye devleti arasında devam eden anlaşmalar çerçevesinde görev yapan Türk öğretmenlere Hizmetiçi eğitim seminer ve kursların sürekli düzenlenmesi iyi neticeler verecektir. Dönem arası tatillerinde belirli guruplarla Kosova'dan Türk öğretmenlerin Türkiye'ye davet edilerek burada çalışma ortam ve koşulları gösterilerek meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunulmasını sağlamak Kosova'da Türkçe eğitimininin geleceği için faydalı olacaktır. Eğitim hayatını sürdüren öğrencilerin Kosova'daki Türkçe eğitimle ilgili araştırmalar yapmaları için üniversiteleri ve hocaları tarafından yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Araştırma sayılarının artması Kosova'da Türkçe eğitimde yaşanan sıkıntı ve eksikliklerin giderilmesine ve gerekli yerlere duyurulmasında etkili olacaktır.

3. Kaynakça

ÇAKMAK, Cenap (2010), "Uluslararası Adalet Divanı'nın Kosova Kararı ve Türkiye için Anlamı", http://www.hukukihaber.net/uluslararasi-adalet-divaninin-kosova-karari-ve-turkiye-icin-anlami-haber,5559.html, İndirilen Tarih: 12.09.2010.

İĞCİLER, Ahmet (1996), *Monografi*, Tan Yayınları, Priştine - Kosova.

KORO, Bedrettin (2008), *"*Kosova Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitim*"*

KORO, Bedrettin,(2014) K*osova Cumhuriyeti İlköğretim Okullarının Tarih Dersi.Müfredatında ve Ders Kitaplarında Balkan Savaşları*, "**100. Yılında Balkan savaşları (1912-1913): İhtilaflı Duruşlar" Konmgferans Bildirileri (Editör: Mustafa Türkeş), Ankara,m (1119-1134)**

LİKA, Salih (1999), "Yugoslavya'da Türkçe Eğitim", *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni - Bildiriler*, TDK Yayınları, Ankara.

RECEPOĞLU Suroy, Altay (2004), *Kosova'da Türkçe veya Kimlik Mücadelesi*, Türk Yazarlar Derneği Yayınları, Prizren – Kosova.

RECEPOĞLU Suroy, Altay (2006), *Kosova'da Türk Olmak*, Özel Yayın, Prizren – Kosova.

SAFÇI, N. ve Bedrettin Koro (2008), *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*, Türk Öğretmenleri Derneği Yayınları, Prizren - Kosova.

ŞANLI, Cevdet (2004), "Kosova'da Türkçe Eğitim ve Öğretim", *V. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı – Bildiriler*, TDK Yayınları, Ankara.

ŞANLI, Cevdet (2005), "Kosova Bağlamında Eğitimde Kalitenin Yakalanması için Atılacak Adımlar", *Kalite – Fen Edebiyat Dergisi***,** Cilt 7 – Sayı 2.

ŞANLI, Cevdet ve Ergin Jable (2007), "Kosova'da Türkçe ve Türkçe Süreli Yayın Hayatının Dünü ve Bugünü", *Kalite – Fen Edebiyat Dergisi,* Cilt 9 – Sayı 1.

TAŞKIRAN, Cemalettin (2009), *Unutuğumuz Vatan Rumeli*, Barış Platin Kitabevi Yayınları, Ankara.

TOPSAKAL, Cem ve Bedrettin Koro (2007), *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*, Balkan Aydınları ve Yazarları Yayınları 40, Araştırma Dizisi 8, Bay Yayınları, Prizren – Kosova.

TOPSAKAL, Cem ve Ebubekir Sofuoğlu (2007), "Osmanlı Devleti'nin Kosova Eğitim Sistemi'ne Yönelik Yönetimsel Düzenlemeler", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4 – Sayı 1.

VIRMİÇA, Raif (2007), "Kosova Türk Eğitim Kurultayı", *Kosova Türk Eğitiminin 55. Yıldönümü,* Kosova Türk Öğretmenler Derneği Kitap Yayınları, Prizren - Kosova.

YAMAN, E., H. Yaman ve F. Kovaç (2010), "Kosova'da Türkçe Eğitimi: Tarihi Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri", 2. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi, 30 Mayıs – 6 Haziran, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, s. 649 - 660, Prizren - Kosova.

YANTUNA, İlknur (2010), "Kosova'nın Bağımsızlığı Mikro Devlet Bağımsızlığı, Mikro devletler dönemimin Başlangıcı Olabilir Mi?

MESLEK STANDARTLARI ÇERÇEVESİNDE OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI "İŞ GÜVENLİĞİ BİLGİ VE BECERİLERİ"

Rukiye Aydoğan
Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğü
@rukiye_aydogan@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-8967-2684

Zeynep Akkuş Çutuk
Trakya ÜniversitesiKurum
@zeynepacutuk@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8364-4431

ÖZET

Bu çalışmanın amacı psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş güvenliği bilgi ve becerilerini ulusal meslek standartları çerçevesinde incelemektir. 2017 yılında Türk Psikolojik danışma ve rehberlik derneği tarafından ulusal meslek standartları belirlenmiş ve resmi gazetede yayımlanmıştır. Meslek standartlarında iş sağlığı ve güvenliği bilgi becerileri açısından tanımlanan görevler alan uzmanlarınca (C sınıfı) incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın devamında ise nitel yöntem kullanılmıştır. Aydın ilinde görev yapan 30 Psikolojik danışman ve rehber öğretmenin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanlarınca hazırlanmıştır. Devamında öğretmen görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışman ve rehber öğretmenler genel olarak ilgili kanundan haberdar olmadığını; iş sağlığı ve güvenliği konusunda ortalama 1 hafta eğitim aldığını; çalıştıkları kurum yönetimi tarafından riskler hakkında bilgilendirilmediklerini; okul acil durum planından haberdar olduklarını ancak acil durumda müdahale konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini; daha önce meslek hastalığına yakalanmadıklarını ve iş kazası geçirmediklerini; yasal haklarından yeterince haberleri olmadığını bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş yeri şiddetini mobing olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: İş sağlığı ve güvenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, okul psikolojik danışmanı

ON THE OCCUPATIONAL STANDARDS FRAMEWORK SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELING "OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY"

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the knowledge and skills of occupational health and safety of psychological counselors and guidance teachers within the framework of national occupational standards. In 2017, national occupational standards were determined by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association and published in the official journal. In the study firstly, occupational standards published by the Vocational Qualifications Institution Authority were examined. The tasks defined by means of the information and competences of Occupational health and safety were exemined and evaluated by professionals (C class). Qualitative method has been used in the continuation of the work. Opinions of 30 psychological counselors and guidance teachers working in Aydın province were taken. Semi-structured interview form is being prepared by field experts. Teacher opinions were subjected to content analysis. As a result of the study, Psychological counseling and guidance teachers are generally not aware of the relevant law; an average of 1 week training on occupational health and safety; they are not informed about risks by the management of the institution; they are aware of the school emergency plan but do not feel that they are comfortable with the emergency response; they have not been caught any occupational disease before and have not had a work accident; they did not have enough information about their legal rights. It was also found that the teachers described the severity of the workplace as mobing. These results have been discussed in accordance with the relevant literature.

Keywords: Occupational health and safety, psychological counseling and guidance, school psychological counseling

1.Giriş

Dünyada ve ülkemizde sanayileşme ve teknolojik gelişmelere paralel olarak işyerlerinde üretken faktör olan çalışan kişilerin sağlığı ve güvenliği ile ilgili iş kazaları başta olmak üzere birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yapılan çalışmalar sonucunda "İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği" kavramı doğmuş, konuya bilimsel olarak yaklaşılmaya başlanmıştır.
Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlığı, yalnızca hasta veya sakat olmamak olarak değil; bedensel, ruhsal ve sosyal olarak tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (Yılmaz, 2009: 7). Yine WHO ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), "İşçi Sağlığı" kavramını, çalışan tüm insanların fiziksel, ruhsal, moral ve sosyal yönden tam iyilik halinin sağlanmasını ve en yüksek düzeyde sürdürülmesini, iş koşulları ve kullanılan zararlı maddeler nedeniyle çalışanların sağlığına gelebilecek zararların önlenmesini, işçinin fizyolojik ve psikolojik özelliklerine uygun yerlere yerleştirilmesini, işin insana ve insanın işe uymasını esas amaç olarak ele alan tıp bilimi olarak tanımlamaktadır (Kuzucu, 2009:8). İş kazalarını ve bunların neden oldukları kayıpları en aza indirmek amacıyla, bilimsel araştırmalara dayalı güvenlik önlemlerinin belirlenmesi ve uygulanması doğrultusundaki çalışmalar ise kısaca "İş Güvenliği" terimi altında toplanmaktadır. İş güvenliği teknik bir bilim olup; amacı insanı korumaktır. Bu amaçla iş güvenliği, her işyerinde ve her sanayi kolunda birbirinden farklı

önlemler almak suretiyle sağlanmalıdır. İş güvenliği mühendislik, hukuksal, ekonomik, işletmecilik, istatistik, sosyolojik, psikolojik, ergonomik ve tıbbi yönlere sahip yani disiplinler arası nitelikte bir konudur. İş güvenliği konusunda başarı sağlanması için tüm bu bilim dalları arasında koordinasyonun sağlanması önem arz etmektedir (Demircan, 2008:16).

Ülkemizde işçi sağlığı ve iş güvenliğinin sağlanması amacıyla başta 2003 yılında yürürlüğe giren "4857 Sayılı İş Kanunu" olmak üzere birçok ilgili yasal düzenleme mevcuttur (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2017). Ayrıca ülkemiz, Birleşmiş Milletlerin çalışma yaşamında uzman kuruluşu olan ILO'ya üye ülkelerden biridir ve ülkemizde uluslararası çalışma standartlarının uygulanması amacıyla 59 ILO sözleşmesi kabul edilmiş olup bu sözleşmelerin 53'ü yürürlüktedir.

2017 yılında Türk Psikolojik danışma ve rehberlik derneği tarafından ulusal meslek standartları belirlenmiş ve resmi gazetede yayımlanmıştır. Buna göre meslek tanıtımı şu şekilde yapılmıştır: Meslek Tanımı Okul Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) iş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve kalite gereklilikleri çerçevesinde öğretmen, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde, okul öncesi dönemden ortaöğretim sonuna kadar öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma tekniklerinden yararlanarak, önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren, bu programı uygulayan ve değerlendiren; öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgililerle konsültasyon gibi dolaylı etkileşime dayalı çalışmalar yapan nitelikli kişidir (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2020).

Bu tanımlamaya göre meslek profili, iş sağlığı ve güvenliği ve çevre koruma önlemlerini uygulamak şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca güvenli çalışma yöntemlerini uygulamak, acil durum planlarını uygulamak, çevre koruma standart ve yöntemlerini uygulamak olarak alt işlemlere ayrılmıştır. Her bir alt işlem için başarı ölçütleri de tanımlanmıştır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin söz konusu görevlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş güvenliği bilgi ve becerilerini ulusal meslek standartları çerçevesinde incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın, sadece psikolojik danışma ve rehberlik değil aynı zamanda eğitim bilimleri alanında da ilk olma niteliği taşımasından dolayı alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada öncelikle Mesleki yeterlik kurumu tarafından yayımlanan meslek standartları incelenmiştir. İş sağlığı ve güvenliği bilgi becerileri açısından tanımlanan görevler alan uzmanlarınca (C sınıfı) incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın devamında ise nitel yöntem kullanılmıştır. Aydın ilinde görev yapan 30 Psikolojik danışman ve rehber öğretmenin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanlarınca hazırlanmıştır. Devamında öğretmen görüşleri betimsel analizine tabi tutulmuştur.

3. Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler		N
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	10
	Toplam	30
Çalışma Yılı	0-5	2
	6-10	4
	11-20	14
	21-30	9
	Toplam	30
Görev Yeri	İl merkezi	21
	İlçe merkezi	9
	Belde/kasaba	-
	Köy	-
	Toplam	30
Eğitim düzeyi	Lisans	28
	Yüksek Lisans	2
	Doktora	-
	Toplam	30
Görevi	Öğretmen	30
	Okul müdürü	-
	Müdür yardımcısı	-
	Toplam	30
Mezun olunan lisans alanı	Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık	28
	Psikoloji	2
	Toplam	30

Tablo 1 incelendiğinde, görüşme yapılan psikolojik danışman ve rehber öğretmelerin 20'sinin kadın, 10'unun erkek olduğu; çoğunlukla il merkezinde çalıştığı ve meslekte 10 yılın üzerinde bir deneyime sahip olduğu; genel olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İş Sağlığı ve Güvenliği Konusundaki Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Sorular

1. 6331 sayılı iş sağlığı ve güvenliği kanunu hakkında bilgi sahibi misiniz? Ne kadar bilgi sahibisiniz? Bildiğiniz noktalardan bahseder misiniz?
2. Meslek standartları gereği okul psikolojik danışmanının iş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemlerini uygulamanın (güvenli çalışma yöntemlerini uygulamak, acil durum planlarını uygulamak, çevre koruma standart ve yöntemlerini uygulamak) görevleriniz arasında olduğunuz biliyor musunuz?

Psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin tamamı ilgili kanundan haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmenin devamında konuyla ilgili alınan eğitimler belirlenmeye çalışılmıştır ve şu sorular sorulmuştur.

3. İş sağlığı ve güvenliği konusunda herhangi bir eğitim (kurs, eğitim, seminer vb.) aldınız mı? Eğitim aldıysanız ne kadar süreli eğitim aldınız?

4. Konu ile ilgili aldığınız eğitimin meslek yaşamınızda size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmenler iş sağlığı ve güvenliği konusunda ortalama 1 hafta eğitim aldıklarını (hizmet içi eğitim) bildirmişlerdir.

Görüşmenin devamında öğretmenlere yasal hakları konusundaki bilgileri sorulmuştur.

5. Çalışan olarak yasal hak ve sorumluluklarınızı biliyor musunuz? Ne kadar bildiğinizi düşünüyorsunuz?

Genel olarak öğretmenler yeterince haberim yok cevabını vermiştir.

6. Çalıştığınız kurumda iş güvenliği uygulama çalışmaları yapılmakta mı? Yapılıyorsa sizce yeterli mi?

7. Kurumunuzda var olan riskler hakkında bilgi sahibi misiniz? Okul yönetimi tarafından ayrıca bilgilendirildiniz mi?

Öğretmenlerin neredeyse tamamı çalıştıkları kurum yönetimi tarafından riskler hakkında bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir.

8. Okulunuz için yapılan acil durum planı hakkında bilgi sahibi misiniz?

9. Acil durum karşısında müdahale yeterliğine sahip misiniz?

10. Acil durum ekiplerinde yer alabilecek kadar kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

11. Acil durum ekiplerinde herhangi bir görev aldınız mı? (ilk yardım, arama kurtarma, yangın söndürme vb.)

Okul acil durum planından haberdar olduklarını ancak acil durumda müdahale konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Acil durum ekiplerinde kağıt üzerinde isimlerin yazıldığı ve tutanakların tutulduğu ancak uygulamaya dönük bir şeyler olmadığını ifade etmişlerdir.

12. Herhangi bir iş kazası geçirdiniz mi? Evet ise açıklayınız.

13. Kurumuzda herhangi bir iş kazası yaşandı mı? Herhangi bir iş kazası yaşanmaması için okulunuzda alınan önlemler yeterli mi?

14. Daha önce aşağıda belirtilen etkenlerden dolayı meslek hastalığına yakalandınız mı? Evet ise açıklayınız.

-Fiziksel etkenler ( )
-Biyolojik etkenler ( )
- Kimyasal etkenler ( )
-Sosyo-psikolojik etkenler (gerginlik, stres, şiddet vb.) ( )

Daha önce meslek hastalığına yakalanmadıklarını ve iş kazası geçirmediklerini bildirmişlerdir. Genel olarak çoğu zaman stres yaşadıklarını ama bunun hastalık boyutunda olmadığını ifade etmişlerdir.

15. İş yeri şiddeti nedir? Meslek yaşamınız boyunca hiç iş yeri şiddetine maruz kaldınız mı?

Ayrıca öğretmenlerin iş yeri şiddetini mobing olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş güvenliği bilgi ve becerilerini ulusal meslek standartları çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; psikolojik danışman ve

rehber öğretmenlerin genel olarak ilgili kanundan haberdar olmadığı; iş sağlığı ve güvenliği konusunda ortalama 1 hafta eğitim aldığı; çalıştıkları kurum yönetimi tarafından riskler hakkında bilgilendirilmedikleri; okul acil durum planından haberdar oldukları ancak acil durumda müdahale konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri; daha önce meslek hastalığına yakalanmadıkları ve iş kazası geçirmedikleri; yasal haklarından yeterince haberdar olmadıkları bulunmuştur.

Konu ile ilgili uluslararası araştırmalara bakıldığında da benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Schulte ve ark. (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ve eğiticilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna varmışlardır. Pisaniello ve ark. (2013) 156 öğretmenle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin iş sağlığı konusunda farkındalıklarının düşük olduğunu, konuyla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Andersson, Gunnarsson ve Rosen (2015) okul yöneticisi, öğretmen ve denetmenlerle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda farkındalıklarının düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenler gibi denetmen ve okul yöneticileri de iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili herhangi bir planlama yapmamışlardır. Okullarda öğretmen, öğrenci ve tüm çalışanlar açısından iş sağlığı ve güvenliği oldukça önemli ve ele alınması gereken bir konu olmasına karşın hem okul yönetimi hem de öğretmenler tarafından öncelikli konu olarak değerlendirilmediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin ve yöneticilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilinçlenmelerini sağlamak amacıyla eğitimlerin verilmesi ve bu konuda bilimsel araştırmaların artırılarak konuya dikkat çekilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

5. Kaynakça

Andersson, M., Gunnarsson, K., & Rosèn, G. (2015). Role of headmasters, teachers, and supervisors in knowledge transfer about occupational health and safety to pupils in vocational education. *Safety and health at work*, 6(4), 317-323.

Demircan, E. (2008). *İnşaat Sektöründe İşçi Sağlığı ve Güvenliğinin Ekonomik ve Toplumsal Boyutları.* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 16.

Kuzucu, H. (2009). *Türk inşaat sektöründe İSG (İşçi sağlığı ve iş güvenliği) yönetimi ve TKY (Toplam kalite yönetimi) sistemlerinin Bütünleşik İncelenmesi*. Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mesleki Yeterlik Kurumu (2020). *Ulusal Meslek Standartları*. https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standard-ana, erişim tarihi: 11.11.2020

Mevzuat Bilgi Sistemi (2017). *İş Kanunu*. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/ 1.5. 4857.pdf, erişim tarihi: 04.01.2017

Schulte, P. A., Stephenson, C. M., Okun, A. H., Palassis, J., & Biddle, E. (2005). Integrating occupational safety and health information into vocational and technical education and other workforce preparation programs. *American Journal of Public Health*, 95(3), 404-411.

Pisaniello, D. L., Stewart, S. K., Jahan, N., Pisaniello, S. L., Winefield, H., & Braunack-Mayer, A. (2013). The role of high schools in introductory occupational safety education–Teacher perspectives on effectiveness. *Safety Science*, 55, 53-61.

Yılmaz, F. (2009). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülkelerde ve Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6(1), 45-72.

PSİKOTARİH AÇISINDAN LİDER ANALİZİ: HİTLER

Bengisu Nehir Aydın
Haliç Üniversitesi
@bengisuaydin@halic.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2920-3920

ÖZET

Psikotarih, tarih ve psikanaliz disiplinleri arasında sentez kuran, tarihsel araştırma ve kavramsallaştırma sağlayan bir bilimdir. İlgili yayınlar tarihin ve klinik psikanalizin hümanistik, politik, analitik ve öyküsel yanlarını keşfetmeyi sağlamaktadır. Politik, sosyal, kültürel, entelektüel olayların tarihsel yanlarını gizil ya da bilinçdışı temalarla zenginleştirebilmektedir. Psikotarihin ilgilendiği alanlardan biri de lider davranışları ve bunların kişisel tarihleriyle olan ilişkisidir (Şarlak ve Öztürk, 2020; DeMause, 1982). Liderlerin uluslar ve toplumlar üzerindeki sorumluluğu konusunda devreye bazı liderlerin kişilik bozukluğu tanı ölçütlerini karşılayacak düzeyde işlevsellikten uzak ilişki biçimleri girmektedir. Bu durum, sorumluluk almama ve kendi problemleri için başkalarını suçlama ile karakterizedir. Hem bu tipte olan hem de olmayanlar konusunda psikotarih açısından incelemeler yapılmıştır (Loewenberg, 1996). Bu liderlerden biri de hem kendi yaşadığı ülkeleri ve çevresini, hem de tüm Dünya'yı derinden etkileyerek felakete sürükleyen Adolf Hitler'dir. 20. yüzyılın ortasında gerçekleşen Holocaust olayının benzerlerinin tarihte başka zaman ve mekanlarda da meydana geldiği, ancak bu spesifik olayda, 1941 öncesinde geniş kitlelerin göç etmesi teşvik edilirken, sonrasında fiziksel olarak yok etme kararının kaynağının Hitler olmasının, onun rolünü daha da ön plana çıkardığı belirtilmektedir (Kren, 1978; Kren, 1979). Bu çalışmada odak noktası olarak Hitler ele alınacak ve psikolojik yaklaşımların, tarihsel verilerin yol göstericiliğiyle Adolf Hitler'in kişiliğinin nasıl şekillendiği, annesinin ve babasının belirgin özellikleri, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ebeveynleriyle ilişkileri ve bunların ileriki yaşamına yansıması açısından bir inceleme yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Psikotarih, Kişilik değerlendirmesi, Liderlik.

LEADER ANALYSIS IN TERMS OF PSYCHOHISTORY: HITLER

ABSTRACT

Psychohistory is a science that synthesizes and provides historical research and conceptualization between the disciplines of history and psychoanalysis. Relevant publications make it possible to explore the humanistic, political, analytical, and narrative aspects of history and clinical psychoanalysis. It can enrich the historical aspects of political, social, cultural and intellectual events with latent or unconscious themes. One of the areas of interest in psychohistory is leadership behavior and their relationship with personal histories (Şarlak & Öztürk, 2020; DeMause, 1998). In terms of the responsibility of leaders over nations and societies, some forms of relationships that are not functional enough to meet the diagnostic criteria of personality disorder come into play. This condition is characterized by not taking responsibility and blaming others for their own problems. Studies have been conducted in terms of psychohistory for both those with and without this type (Loewenberg, 1996). One of these leaders is Adolf Hitler, who caused disaster by deeply affecting both the countries where he lived and his environment and the whole world. It is stated that similarities of the Holocaust event that took place in the middle of the 20th century also occurred at other times and places in history, but in this specific event, while large masses were encouraged to migrate before 1941, the fact

that Hitler was the source of the decision to physically destroy it afterwards highlighted its role (Kren, 1978; Kren, 1979). In this study, Hitler will be considered as the focal point and an examination will be made in terms of how the personality of Adolf Hitler is shaped with the guidance of psychological approaches and historical data, the prominent characteristics of his mother and father, his relationships with his parents in childhood and adolescence, and their reflection on his future life.

Keywords: Psychohistory, Personality assessment, Leadership.

1. Giriş

Psikotarih, tarih ve psikanaliz disiplinleri arasında sentez kuran, tarihsel araştırma ve kavramsallaştırma sağlayan bir yöntemdir. İlgili yayınlar tarihin ve klinik psikanaliz sanatının hümanistik, politik, analitik ve öyküsel yanlarını keşfetmeyi sağlamaktadır. Politik, sosyal, kültürel, entelektüel olayların tarihsel yanlarını gizil ya da bilinçdışı temalarla zenginleştirebilmektedir. Tarih de psikanaliz de yorumlamaya ve iletişime dayanır. İkisi de düşünce, belge, eser, fiziksel ortam gibi geçmişin izlerini, gözlemciyi alanın ortasına yerleştirerek analiz eder ve yorumlama için bir ön koşul olarak özdeşleşmenin ve kopmanın özel bir karışımını gerektirir. Hem klinik hem tarihsel deneyimin öznel bakışı, psikanalizin olduğu kadar tarihin de gerekli bir parçasıdır (DeMausse, 1982).
Psikanalizde öznel bakış bir yöntem ilkesi iken tarihte bu sıklıkla göz ardı edilir. Tarihçilerin psikanalizden insan öznelliğine dair bilimsel yaklaşımı almalarının zamanının geldiği düşünülmüştür. Bunun anlamı aktarım ve karşı-aktarımın önemli keşiflerini tanıma, ciddiye alma ve kullanmadır; bu da duygular, tutumlar, davranışlar, fanteziler, sevgi ve nefrete dair bilinçdışı örüntüleri, ilgili diğer kişilerden ve bireyin diğer yaşam dönemlerinden ziyade, şimdiye getirerek yapılır. Tarihçiler bir döneme dair bilgilerle, verilerle ve literatürle meşgul olmaya başladıkları zaman, olayların geçtiği yerleri ziyaret edip öne çıkan aktörlerle mülakat yaptıkları zaman, o dönemi empatik bir şekilde anlamaya ve bununla, mümkün olan en açık şekilde doğrudan iletişim kurmaya çalışırlar. (Loewenberg, 1996).
Psikotarihin ilgilendiği alanlardan biri de lider davranışları ve bunların kişisel tarihleriyle olan ilişkisidir. Liderlerin uluslar üzerinde potansiyel bir rolü vardır. Özelikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra ulusların tehlikeliliği üzerine çalışılmıştır. Bunun üzerinde etkili olan noktalar; liderin sorumluluğu, çocuk yetiştirme uygulamalarından dolayı tüm vatandaşların sorumluluğu, sosyal yapının sorumluluğudur. Liderlerin sorumluluğu konusunda devreye bazı liderlerin kişilik bozukluğu tanı ölçütlerini karşılayacak düzeyde işlevsellikten uzak ilişki biçimleri girmektedir. Bu durum, sorumluluk almama ve kendi problemleri için başkalarını suçlama ile karakterizedir. Hem bu tipte olan hem de olmayanlar konusunda psikotarih açısından incelemeler yapılmıştır (Mayer, 1993).

2. Psikotarih Açısından Hitler

Adolf Hitler'in doğumundan öncesine baktığımız zaman, annesinin babasından 23 yaş küçük olduğunu ve akraba olduklarını, Adolf'un babasının daha önceki evliliğinden iki çocuğu olduğunu ve annesinin kendisinden önce sahip olduğu çocuklarının yaşamadığını, bu sebeple Adolf'a epey düşkün olduğunu görmekteyiz. Bu durumun baba Alois tarafından hoş karşılanmadığı, anne Klara ile ilişkisinin arasına giren bir engel olarak Adolf'u gördüğü, bunu fiziksel şiddet olarak sıklıkla dışa vurduğu kaynaklarda belirtilmektedir. Öyle ki Adolf, 11 yaşında iken iki kardeşini de yanına alarak evden kaçma planları yapmış ancak Alois tarafından yakalandığında şiddetli bir şekilde fiziksel şiddet görmüştür. 14 yaşında iken

babası öldüğünde annesi, teyzesi ve kardeşleriyle bir apartman dairesine taşındıkları ve öfkeli, disiplinsiz, konsantre olamayan, hayal kırıklığı karşısında başkalarını suçlayan bir yapıda olmasına rağmen, yaşamının bu ergenlik döneminin en mutlu yılları olduğu ifade ediliyor. 18 yaşında iken annesinin ölümüyle birlikte Viyana'ya taşınarak ressam olma hayali ile birkaç yıl burada yaşasa da, gerçekleşmeyince Bavyera'ya giderek 1. Dünya Savaşı çıktığında Alman ordusunda kendini tehlikeye atan, bundan dolayı üstlerinin onayını kazanan bir askere dönüşüyor. İronik olarak, gerilimli bir ilişkisinin olduğu babasının onun kendisi gibi kamu görevlisi olması isteği karşısında isyan ettiğini ancak en sonunda askerliği seçtiğini görüyoruz (Stierlin, 1976).

Bunun çocuk yetiştirme pratikleri açısından, ortaçağ dönemindeki lord-tebaa ilişkisine benzer şekilde, çocuğun ebeveynin ihtiyaçlarını, isteklerini devam ettiren bir vekil misyonu olması ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Ebeveyn çocuğa yiyecek, barınak, bakım sağlar, belirli beceriler öğreterek, öz-değerini güçlendirerek toplum içinde hayatta kalması için hazırlar. Bunun karşılığında çocuktan ebeveynlerini onurlandırması, yaşlandıkları zaman onlara bakması beklenir. Freud, süperegonun üç ana işlevini tanımlamıştır: benlik ideali olarak işlev göstermek, benliği gözlemlemek, vicdan olarak hareket etmek. Ebeveynin süperegosunun bu üç işlevinden herhangi biri vekilinin ana görevini belirleyebilir. Vekil, birincil olarak, ebeveyninin benlik ideali olarak hizmet ederken tatmin edilmemiş ebeveyn arzularını gerçekleştirmek için yaşamın içerisine gönderilir. Ebeveyn ergenin, kendisinin olmakta başarısız olduğu aktör, bilim insanı, doktor, finans uzmanı vs. olmasını bekler. Ergen bu beklentileri karşılamazsa baş belası, sorun çıkaran, deli ya da suçlu olarak görülür (Kren, 1978).

Stierlin (1976)'e göre ebeveynler, bir noktaya kadar, psikolojik ihtiyaçlarını çocukları üzerinden tatmin eder. Çocukların da vekil olma ihtiyacı bulunmaktadır; bu bağlamda onlara yön, temel bir kimlik, önemlilik hissi ve görev verilir; bunların hepsi, onlara göre, hayati derecede ihtiyaç duyulan hediyelerdir. Ancak bu durumda sadakatin –dengeli bir düzeyde- otonomi ile yer değiştirmesi, nesillerin ortak ihtiyaçları, hakları, yükümlülükleri için yeniden bir pazarlık yapılması gerekmektedir. Burada, vekillik sürecinde inşa edilmesi gereken özgürleştirici bir diyalektikten bahsedilmektedir. Ancak bu süreç raydan çıktığı zaman özgürleştirici diyalektik ortaya çıkamaz. Bu durumdaki ebeveynler ya çocuklarına görev ya da sadakat yükü yükler, imkansız görevlere yoğun şekilde bağlar veya başıboş, görevsiz bırakır. Her iki durumda da çocuk psikolojik olarak istismar edilmiş olunur çünkü sevilme, önemli görülme, bireyselleşme, kendi kaderini şekillendirme gibi kendi ihtiyaçlarını ebeveynlerinin ihtiyaçları uğruna engellemiş olur.

Hitler'in babasının yaşamı, yeni fırsatların ortaya çıktığı bir değişim dönemine denk gelmektedir. Köylü bir hizmetçinin gayrı meşru çocuğu olarak başladığı yaşamı, kendi kendine okumayı-yazmayı öğrendiği, diğer akrabalarından daha çok yükseldiği ve kamu görevlisi olduğu bir çizgide ilerlemiş, alt sınıftan orta sınıfa yükselmiştir. Bu sosyal alandaki yükselmenin bazı bedelleri olmuştur. Görevine bağlı ve çalışkan olduğu kadar, duygusal olarak dengesiz, aşırı huzursuz, hatta bazı zamanlar zihinsel olarak rahatsızdı. Alois'nın kendi ebeveynlerinin vekili olma sürecine bakıldığında, annesinin gizli arzularını gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Ancak buna rağmen Alois baba ve sadık bir eş olarak başarısız olmuştur. Çoğu zamanını ev dışında, alkol alarak ya da bahçecilik, arıcılık işleriyle ilgilenerek geçirmiş, çocuklarına çok az ilgi göstermiştir. İhmalkar bir ebeveyn olan Alois'nın bıraktığı duygusal ve davranışsal mirası, baskın olmanın, gücün, otokratik kuralların getirdiği avantajlar ve bunun karşısında çocuğun güvenli bir erkek kimliği oluşturmasını sağlayacak sıcak, hayranlık uyandıran hislerden yoksun bir figür olarak karşımıza çıkıyor. Böylece Adolf'un fazla yapışık ve fazla tatmin edici anne ilişkisinden onu uzaklaştıramamıştır. Aynı zamanda kadın-erkek ilişkileri açısından da iyi bir rol modeli olamamıştır (Stierlin, 1976).

Klara'nın çocuğun neye ihtiyacı olduğuna ya da olmadığına bakmadan aşırı tatmin eden, şımartan annelerden biri olduğu belirtiliyor. Böyle bir ''verme'' ihtiyacı kendi yoksunluğundan, kendine ve diğerlerine ''iyi'', ilgili bir anne olduğunu kanıtlama ihtiyacından ileri gelmektedir. Böylece çocuğunun hiç bitmeyen taleplerine karşı hissizleşmiştir. Klara, Adolf'u sadece fazla beslemekle kalmamış, anksiyöz bir şekilde etrafında dolanmıştır, Adolf ona göre, "iyi, verici, Tanrı'nın hala sevdiği bir anne olmasının yaşayan bir kanıtıdır". Adolf'un, Klara'nın vekili olmasına dair dört önemli nokta bulunmaktadır. İlki, "alarak verme" görevi, annesinin regresif memnuniyetini soğurmak, bunu yaparak ona bakım vermek, sadece ona yakın ve bağımlı olarak gerçekleştirebileceği bir görevdir. İkincisi, anne olarak değerliliğinin yaşayan kanıtı olma görevidir. Üçüncüsü, Klara'nın yaşamını, vekaleten önemlilik, heyecan ve güç ile donatma görevidir. Sonuncusu ise, baskıcı ve sadakatsiz kocasıyla olan gizli mücadelesinde müttefik, kurtarıcı olarak hizmet etme görevidir (Stierlin, 1976).

Adolf'un annesi ve kız kardeşi Paula tarafından bakım gördüğü, arkasını topladıkları, borçlarını ödedikleri, ciddi bir şekilde çalışmasının, geçimini sağlamasının beklenmediği ifade ediliyor. Üvey abisinin aktardıkları da bunları desteklemektedir. William Patrick Hitler, Adolf'un her zaman hasta olduğunu söylediğini ve annesinin yemeğini hep odasına götürdüğünü, Adolf'un ne kadar muhteşem olduğuna ve bir gün büyük bir ressam olacağına dair sonu gelmeyen hikayeler dinlediklerini belirtiyor. Evden ayrıldıktan sonra annesinin özverisine denk bir yaşıtıyla ya da yetişkinle karşılaşamadığı, ilk yetişkinlik yıllarında "sen" şeklinde hitap edebildiği tek arkadaşı olduğu bilinmektedir (Kren, 1978).

Aileden ayrılmaya dair bilinçdışı suçluluk üç şekilde ortaya çıkmaktadır: kendini engelleme, gaddar bir şekilde başkalarını suçlamak/saldırmak ve telafi arzusu şeklinde. Bir ergen olarak, Hitler ilk iki mekanizmayı kullanmıştır. Hem başkalarının yapmasını istediği -okulda başarılı olmak, alışılagelmiş bir kariyer sahibi olmak- hem de kendi hedeflediği ressam olma konusunda başarısız olmuştur. Bu hedeflere gönülden odaklanmaktan ziyade oyalanmış ve ertelemiştir. Annesiyle birlikte kalabileceğinden emin olmuş ve böylece ayrılma suçluluğundan kaçınmıştır. Ancak onun ölümünden sonra en sonunda Viyana'ya taşınmış, bir ressam olarak başarısız olmuştur. Bu dönemdeki tek yakın arkadaşının aktardığına göre, okul yönetimlerini, Avusturya devletini, akademisyenleri, öğretmenleri, entelektüelleri, sosyalistleri, Yahudileri suçlayarak kendi suçluluğunu gidermeye çalışmıştır. Annesinin ölümünden sonra ise bahsedilen üçüncü mekanizmayı, kahramanca bir telafi etme yolu arayarak, kullanmıştır (Stierlin, 1976).

Annesinin müttefiki olarak Adolf, babasını Klara'yı baskılayan ve istismar eden ama aynı zamanda kızdığı, korktuğu ve arzuladığı otokratik gücü elinde bulunduran biri olarak görmüştür. Ergenlik döneminde Adolf babasıyla pasif olarak savaşmıştır –liseyi bitirmeyi ve babasının istediği mesleği reddederek. Ancak babasını yok etme isteği, onu saygı duyulan bir ebeveyn, erkek model, sınır koyan yönetici olarak tutma ihtiyacı tarafından kontrol edilmiş gibi görünmektedir. Bu açıdan, babasına yaklaşımının oldukça ambivalan olduğu söylenebilir; bu yaklaşım biçimi idealleştirme, dalkavukluk ve zaman ilerledikçe, artan bir kızgınlık, aşağılama, meydan okuma, kindar bir öfkeyi içermektedir. Bir ebeveyni diğer ebeveyn adına yenmenin/yok etmenin geri dönüşü olacaktır. Bu tür sadakat çatışmalarında sadece kaybeden olur, eğer çocuk bir ebeveyni diğeri adına yok etmeyi başarırsa suçluluk peşini bırakmayacaktır ve kendinden ve müttefiki olduğu ebeveynden nefret ederek kendini tüketecektir. Adolf için de böyle bir süreç oluştuğu düşünülmektedir (Lowenberg, 1975).

Annesinin yanından ayrılıp Viyana'ya gittiği dönemlerde ayrılma suçluluğu, ilişkilerindeki ambivalans (bir yandan özgürleşme isteği, bir yandan simbiyotik yakınlıkları) dolayısıyla annesinin hastalığı hızlanmış ve Adolf'un da doktora işe yaramayan bir tedavi konusunda ısrar etmesine –iodoform gazının yoğun şekilde kullanımı- zemin sağlamış olabileceği

kaynaklarda belirtilmektedir. Bundan yirmi yıl sonra ayrılma çatışmalarını çözmek için yeni bir şans elde ederek yeni ‘’anne’’ Almanya’ya bağlanarak vekili olmuş, milyonlarca insanı ve tarihi etkilemiştir. Yahudileri Almanya’yı zehirleyen parazitler, ihanet edenler olarak görmesi, annesinin ölümü için tutmadığı yasını, öfkesini Alman olmayan dünyaya yansıttığı bir alan olarak görülebilir. Annesinin yasını tutmaktan ve sadakat çatışmalarına yaklaşmaktan ziyade annesinin kaybını inkar etmeyi ve idealize ettiği imgesini korumayı denemiştir (Kren, 1979).

3. Holocaust Üzerinde Hitler’in Etkisi

Kaynaklar 20. yüzyılın ortasında gerçekleşen Holocaust olayının benzerlerinin tarihte başka zaman ve mekanlarda da meydana geldiğini, ancak bu spesifik olayda, 1941 öncesinde Yahudilerin göç etmesi teşvik edilirken, sonrasında fiziksel olarak yok etme kararının kaynağının Hitler olmasının, onun rolünü daha da ön plana çıkardığını belirtmektedir. Bu ‘’nihai çözümün’’ hiyerarşinin en alt basamağından en üst basamağına kadar şaşkınlıkla karşılandığı ifade edilmektedir (Kren, 1979).

Binion Hitler’in yaşamında merkezi rol oynayan iki travma ile Alman halkının travması arasında bağlantı kurmuştur: annesinin ölümü ve 1918’de savaşın son aylarında geçici olarak körlüğe sebep olan bir zehirli gaz saldırısı. Ona göre Alman halkının 1918’de savaş yenilgisiyle gelen kolektif travması ve Hitler’in kişisel travmaları bilinçdışı bir seviyede birleşmekte, o ve Alman halkı arasında Hitler’i karizmatik bir lider haline getiren tencere-kapak uyuşması sağlanmaktadır; başka bir deyişle Hitler bireysel çatışmalarını Almanya’ya yansıtmıştır. 1934 yılında parti kongresindeki konuşmasında Rudolph Hess’in ‘’Hitler Almanya’dır” demesi de bu görüşü desteklemektedir (akt. Kren, 1978).

Hitler’in yoğun kişisel nefretinin, yine birçok örneğine rastlayabileceğimiz, kendini elit olarak adlandıran bir grup insanın otoriteye sonsuz bir adanmışlıkla ve disiplinle hizmet etme arzusu ile birleştiği zaman bilinen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu kişiler otoriteye itaat çerçevesinde öldürdükleri milyonlar ile sempati kurmadan, kişiler üzerinden değil de soyut bir ideoloji konseptine tabi olarak, duygu barındırmayan bir noktadan hareket ederek, dissosiye olarak kamplardaki insanları nesneleştirmişler, bu da “görevlerini” yerine getirmelerini sağlamıştır (Kren, 1979).

Nazi liderliğini en çok tanımlayan kelimeler “karizmatik liderlik” olarak karşımıza çıkmaktadır. Max Weber’in tanımına göre, karizmatik lider takipçileri tarafından özel ve eşsiz niteliklere sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Nazizim açısından “takipçilerin” doğasına bakıldığında otoriteryen kişilik karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki çalışmalar otoriteye itaat ile anti-Semitizme karşı olumlu tutumlar, çocuk disiplininin sert olması ve katı geleneksel cinsiyet rolleri arasında bağlantı kurmaktadır. Loewenberg neden belli grupların Nazizmi coşkulu bir şekilde desteklediğini neslin ortak deneyimi ile açıklamaktadır. Özellikle 1910 yıllarında doğan Almanlar savaş sırasında yiyecek kıtlığı yaşamış ve babaları dört yıldan fazla yanlarında olmamıştır. Dönebilenler ise yenilgiye uğramış ve geleceğe karşı umutsuz bir durumdadır. “Bu genç neslin istediği sıcaklık, yakınlık, güvenlik, güç ve sevgi fantezisiydi. Yarattıkları ise kendi çocukluklarının tekrarı oldu. Kendi çocuklarına ve Avrupa’ya çeyrek yüzyıl önce kendi çocukluklarında ve ergenliklerinde acısını çektikleri travmaları verdiler.” (akt. Kren, 1978).

Hitler dışında, çevresindeki diğer Nazi liderleri de inceleme konusu olmuştur. Bunlardan biri, Nuremberg mahkemelerinden önce beş yıl kadar İngiltere’de gözlem altında olan Rudolf Hess’tir. Vaka raporları, Hess’in zihinsel problemlerinin Almanya’daki kültürel örüntülerle bağlantısını kurmaktadır. Örneğin; tipik bir Alman ailesinde babanın üstünlüğünün, annenin kendini geri planda tutan, boyun eğici anne rolüyle birleşmesi gibi. Alman aile kültürü bu sado-mazoşistik, baskın-boyun eğen ikiliği, kutuplaşmayı onaylamaktadır. Babanın gücüne

karşı çıkamama ve zayıflık, aşağılık hissi, ergenlik döneminde kahraman fantezilerinin yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Loewenberg, 1975).

"Nazi kişiliği" olarak bakıldığında, gücü "zayıf" görülen kişiler ve etnik gruplar üzerinde kullanmak suretiyle agresyon gösterdikleri belirtilmektedir. Ebeveyn rollerine dair çocuksu değerlendirmeyle, çiğ metaforlarla yumuşaklık güçsüzlük, teslimiyet ve kadınsılıkla eşleştirilirken; sertlik, çelik gibi sinirler, güçlülük ve erkeksilik ile eşleştirilmekteydi. Artan sadizm pasif ve şefkatli duygulara karşı bir karşıt tepki geliştirme idi. Naziler diğer insanları saldırılacak, zorbalık edilecek, yok edilecek atık bir nesne haline getirerek, üzerlerinde güç kullanarak zayıflık hissine karşı kendilerini savundular. Bu onların duyguları hissetme ve gerçeklikle ilişkilenme araçları haline geldi (Loewenberg, 1975; DeMause, 1998).

4. Sonuç

Adolf Hitler'in kişilik yapısına ve çevresiyle kurduğu ilişkilere etki ettiği düşünülen unsurlardan ilki anne ile iç içe geçme ve babanın rol modeli olamaması şeklinde belirtilebilir ve psikanalitik açıdan ödipal çatışmanın çözümlenememesi olarak adlandırılabilir. Bir diğer önemli nokta, kendilik gelişimi ile ilgilidir. Kohut'a göre gelişim hattında hem büyüklenmeci kendilik hem de idealleştirilmiş ebeveyn imagosu hatlarında bir hasar olduşması psikopatolojik sonuçlarla karşılaşılmasına sebep olabilir. Büyüklenmeci kendilik hattında çocuğun ebeveyne verdiği mesaj «ben mükemmelim, sen de bana hayransın» şeklindedir ve bu mesajın görülmesine ihtiyaç duyar; optimal ve gerekli kırılmaların olmaması, yani çocuğun başarılarının döneme uygun olarak aynalanmaması durumunda ilerde kişi ilkel, arkaik hırslarına takılı kalır. İdealleştirilmiş ebeveyn imagosu hattında ise çocuğun ebeveyne verdiği mesaj «sen mükemmelsin, ben de senin bir parçanım» şeklindedir ve bu mesajın da Kohut'a göre çoğunlukla baba tarafından görülmesine ihtiyaç duyar. Bu hatta oluşan hasar durumunda öz-saygının gelişmemesi söz konusudur. Bu gelişim hattında takılma olduğu zaman, kişinin dışarıda kendini besleyecek, sakinleştirecek bir kaynak arayışı sürer (Kohut, 2004). Hitler'in yaşamıyla ilgili bilgilerden yola çıkılarak bu iki gelişim hattının ikisinde de hasar oluştuğu, ilk hatta anne vasıtasıyla optimal kırılmaların yaşanamadığı, ikinci hatta ise baba tarafından bu mesajın görülmediği ve uygun şekilde yanıt verilmediği görülmektedir. Buna ek olarak, babasıyla ilgili kutuplaşmış (ambivalan) yaklaşımı ise idealleştirmeye karşı aşağılama, kin duyma şeklindedir; bu yaklaşım da uç durumların bütünleşememesine sebep olmaktadır.

Annesi ile iç içe geçme deneyimi annesinin ölümüyle görünürde son bulduktan sonra Hitler'in Almanya ile iç içe geçtiğini, Almanya'nın yenilgisini aşağılanma olarak algıladığını, "biz" ve "onlar" şeklinde ayırdığı, karşısına aldığı gruplara yönelik, yok edilmeye varan saldırılarda birincil karar mercii olduğunu görmekteyiz. İç içe geçme temas biçiminde bireyin kendisiyle ilgili hoşuna gitmeyen özellikleri görmezden gelmek, değerli, üstün hissetmek amacıyla dahil olduğu grupla birlikte "karşı taraf" olarak algıladığı kişi ya da gruplara saldırma, dolayısıyla yansıtma temas biçimini kullanmasını görebilmekteyiz (Daş, 2009).

Hitler'in aile yapısı ve kişiliği üzerindeki etkilerin zamanın ruhuyla da ilintili olduğunu söyleyebiliriz. Aryan ırkın üstünlüğü görüşünün yaygınlığının ezici 1. Dünya Savaşı yenilgisiyle artması ve yaygınlaşması o dönemde söz konusudur. Çocuk yetiştirme stilleri açısından bakıldığında ise 19 yy. sonları ve 20. yy. başlarında tipik bir Alman ailesinde babanın üstünlüğünün, annenin kendini geri planda tutan, boyun eğici anne rolüyle birleşmesi ve bu kutuplaşmanın çocuk yetiştirme tutumu olarak onaylanması ön plana çıkmaktadır (DeMause, 1998).

5. Kaynakça

Daş, C. (2010). Gestalt terapi. Ankara: HYB Basım Yayın.

DeMause L.(1982). Foundations of psychohistory. Creative Roots Pub.

DeMause L. (1998). The History of Child Abuse. The journal of Psychohistory, 25:216-36.

Kohut, H. (2004). Kendiliğin çözümlenmesi (C. Atbaşoğlu, B. Büyükkal & C. İşcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Kren, G.M. (1978). Psychohistorical Interpretations of National Socialism. German Studies Review, 1 (2): 150-172.

Kren, G.M. (1979). Psychohistory and the Holocaust. Journal of Psychohistory, 6: 409-417.

Loewenberg, P. (1975). Psychohistorical Perspectives on Modern German History. The Journal of Modern History, 47 (2): 229-279.

Loewenberg, P. (1996). Decoding the Past: The Psychohistorical Approach. Routledge: London and New York.

Mayer, J.D. (1993). The Emotional Madness of the Dangerous Leader. The Journal of Psychohistory, 20 (3): 331.

Stierlin, H. (1976). Hitler as a Bound Delegate of his Mother. History of Childhood Quarterly; Spring, 3 (4): 463.

Şarlak D, Öztürk E. (2020). Psikotarihte lider analizleri: Psikobiyografi. Öztürk E, editör. Psikotarih. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.72-85.

THE ILLUMINATION ART USED IN FERMENTS AND BERATES DURING THE OTTOMAN PERİOD (TUGRA DECORATIONS) AND ITS EXAMINATION FROM ARTISTIC AND EDUCATIONAL ABYSS

Murad ALLAHVERDİEV

Near East University

@murad.allahverdiyev@neu.edu.tr

ABSTRACT

The signatures of the Ottoman sultans, tughras, attracts attention with the use of writing art and the addition of decorations on them. The tughra's who draw attention as a reflection of Turkish aesthetic culture and aesthetics are carefully drawn in the edicts and berats. In addition to historical and cultural values and significance of these documents, it also adds value from an artistic point of view. In our study, 5 examples of edicts and berats were selected in the chronological order of the book of Ottoman edicts compiled under the presidency of the Prime Ministry's archives were examined in terms of patterns, motifs, colors and art styles given the historical periods and themes.As a result of the examinations, it has been seen that the differences in art styles and in periods can be seen on tughras and the art of illumination (ornamentation). As the Far East and Eastern styles progressed in the early periods of the Ottoman period and the relations with the west increased, it was seen that the styles were differentiated by being influenced by the understanding of the art of the sea. As a result of this differentiation, the illumination (ornamentation) is seen in our art without being cut off from the traditional style, but it is affected by baroque and rococo styles.

Keywords: *Ottoman, Edict, Berat. Illumination, Art*

1. Introduction

With the acceptance of Islam by the Turks, there have been cultural differences in many social areas. One of them is the art of calligraphy. Due to the artistic subtleties of the Uyghur script used by the Turks, the art of calligraphy has been influential in the iradoption and development. The most striking examples of the calligraphy used in Ottoman period are tughras, the tughras used in political and social life are accepted as a work of art along with a signature quality. According to a definition, Ottoman sultans sign of engagement and writing are kind of their signature. The roots of the word Tughra is based on the word "Tugrağ" in Oghuz Turkish. The "tuğra" sound of the word is due to the fact that the "ğ" comes from the lyric at the end of the word, falls in the Ottoman language in accordance with the language rules. According to another opinion, the tughra means Tuğrı=Tuğru in Uyghur Turkish and it carries the same meaning with Toğru=Doğru and comes from Chagatai, Qazan, Uyghur and Oghuz's.

During the Ottoman period, every monastery that came to the throne was attracted to a tughra and it was as a sign and seal until it step down from the throne, just like every nation has a emblem or an icon that represents them nowadays. The oldest seal was used in the Ottomans and the first tughra figure was Orhan Gazi's tughra, which also contains Orhan bin Osman's expression. This is a special figure that contains a prayer (=el muzaffer dâimâ) that wishes the

father to be always victorious. Tughras had certain writing design elements such as Kürsü (sere), tuğ, zülfe, inside and outside Beyza and dagger (arm). In the sixteenth century, the tughras were began to be gild as they were artificially being renewed. Inspired by Mustafa Râkım's (1171/1758-1241/1826) and Sâmi Efendi's (1253/1838-1330/1912) understanding of art, the aesthetics has emerged to the higher levels. In the Ottoman period, the names of the tughras were called diffent names in different periods. Such as; tuğra-ı garrâ, tuğra-ı hümayûn, nisân-ı âlisân, nisân-ı serîf-i âlisân, tevkî'-i refi', tevkî'-i refi-i hümâyûn, misâl-i meymûn, âlâmet-i serife. The tughras were written by edicts and by the so-called paralymas or convulsions, on the berats declaring that a privilege was granted to them by the sultan. After the nineteenth century, the tughras were printed as an emblem, flags, stamps, population identity cards, and they were even printed to the buildings.

1.1. Edict

Is the order of sultan called alamet-i şerife. Also called ferman-ı hümayun and emr-i şerif. Since it's synonymous with Edict, the similar adjectives were used for order and judgment. They contain general rules and rules that must be followed in terms of content, some of the edicts are called kanun fermanlar or ferman kanlar. When the word Edict was started to be used, it was firstly used in the Ilkhanids who accepted Islam and then in the Ottomans. The word ''Ferman'' is used in Timurids, Karakoyunlu, Akkoyunlu States, Altınordu and Crimean Khans in the same way but it was used as ''tevki'' in The Seljuks, The Anatolian Seljuks and Mamluks.

1.2. Berat

It is the sovereign provision which authorizes a person or a person having a right to concession or possession of a property or right on the property of the state and which certifies and orders these privileges in the eyes of third persons. The manner in which the duty, privilege or exemption granted in the possession shall be fulfilled is specified in the decree. This part is also called the condition of the berat. In the te'kid (threat) part of the charities; It is stated that the berat must be abided by the persons concerned and "dahl-ü tüarruz" is to be done. Berat is an Arabic word. It means ''written statement''. In the Ottoman state organization this name was given to documents bearing the sultan's tughra indicating that some duty and civil servants are assigned, a right to use something, a privilege or an exemption. Berat is also called as "biti", "berat-ı şerif", "nişan-ı şerif".

1.3. Coat of Arms (Tughrakesh)

Coat of Arms (Tughrakesh) were used to be named as Dîvân-ı Hümâyûn, In the Ottoman Empire, the Dîvân-ı Hümâyûn, was an adjective used for those who fulfills one or more important tasks. In the Dîvân-ı Hümâyûn, the people who were positioned to allure tughra, were used to be called as tevkī'î, muvakkî', tuğrâî or the Coat of Arm but that name later was changed to Tughrakesh (= tughra allurer). The word ''Nişancı'' comes from the word Nişan. The Coat of Arms had placed an engagement in the bureaucratic of the official documents which is the signature of sultan on such as decree, berat, mensur, nâme, letter, ahidnâme, provision and biti. Coat of Arm (Tughrakesh) 's tughra was considered to be a separate art and they were created from them. The words such as the name of the ruler and his father

(shah, han, al-muzaffer) were used to be written together. The Coat of Arm, who was tasked with this, would either pull the mule himself or prepare it for the tughrakesh who is working in it's administration.

1.1. The Art of Illumination

The word "illumination", which is an Arabic word, means "to gold". In gold and various colors, the book is valid for decorations used in writing works such as murakka '(album) and plate. In Arabic, "illumination", which means gold, does not only mean processing the gold, but it is also called as a fine book ornamentation made with different colors. Illuminated museum's ornamented works were also called museum. Illumination is most often seen in different parts of the Qur'an and seen in the frame of Hat.

In the process of writing, Art of Illumination played an enormous role in the enrichment of decorative arts and architecture as well as being an art in itself. There is no doubt that the Seljuks would have a poor view if they were to take out the Ottoman architecture. The greatest reason why the art of writing is used and developed differently in religious culture is it has not been welcomed by the people and their families who are considered sacred in Islamic culture. At this point, the use of the brick-and-mortar writing art and the addition of decorations attracts attention. Tughra edicts, designed on behalf of every sultan, are also attracted to important documents with berats. The margins of the line letters forming the Tails have gained more beautiful forms in terms of aesthetics by decorating with illumination and ebara. A beauty is given in this way. The ornamentation phenomenon has taken an important place in Turkish culture since they migrated from Anatolia to Central Asia. It can be said that one of the most important building blocks of education in the Ottoman period was the Enderun School. However, until the time Enderun schools started to provide education, it was determined that the trainings for the development of physical education, music and manual skills were not given in a balanced way, but rather social sciences and science education, as well as textbooks, were given (Ünlü, 2018; Demir, 2020). In Enderun schools, while students continue their daily lives in the palace, they receive vocational training, but it is seen that they placed more emphasis on applied manual skills within the conditions and educational understanding of that time. The students gave importance to the education of fine arts such as fine writing and illumination as well as branches such as management, leadership, painting and literature (Keskin, 2009). In the Ottoman period, it is seen that it is of great importance for princes to be competent in a branch of art with the belief that art is a golden bracelet. One of the most important functions of Enderun School in the Ottoman state is its contribution to Turkish-Islamic art and art education. Especially illumination calligraphy and miniature arts are the main art trainings given in Enderun school (Kömür, 2010). The period is been called the climax in terms of the art of Illumination is the period of Suleiman the Magnificent (1520-1566). In this period, innovations and developments have occurred in terms of color and form. Patterns have increased workmanship, the borders have been diversified, crochet has given the richest examples. And also stylized motifs are very varied. With the influx of Western art, starting with the art movement called Turkish Rococo, the classical devrin takes the place of natural and semi-stylized flowers, naturalistic, ribbon-bound flower bouquets. In this period, verse, hadith and sympathic words are written in the form of tughra. According to the subject

and importance of edicts and berats, a illimination art was applied. The illimination shows different changes at different times in terms of color, pattern, ornament style and turn of phrase. The first period tughras are plain black and inkless. The usage of golden and cobalt blue (navy) starts in the Fatih period when the tughra is being fetched. The first examples of ornamental tughra is when the letter spaces in the brick floor filled with cobalt blue. The spaces between the letters that constitute the entirety of the brick, the bezels, the interior of the dagger, and the upper side of the brick are embellished with ornaments forming a triangular image of the brick. Different designs and compositions were prepared for each embellished tughra and no tughra teziness was like any other. Baroque and Rococo styles of the West are influenced by the art of Ottoman illumination and new pleasures and interpretations come to the fore. The ornamentation will move away from the stylized forms of classical understanding and gain a naturalistic style and begin to use tulips, roses, irises and peony flowers made with various colors in single or bunched state. The ornamentation moves away from the stylized forms of classical understanding and gain a naturalistic style and begin to use tulips, roses, irises and peony flowers made with various colors in single or bunched state. Wreaths and bows are placed in the monograms.

1.4.1. Materials Used in Tufted Documents

- Paper
- Brush
- Burnisher
- Gold Foil
- Gold Plate
- Acacia
- Gelatinous Water
- Sieve of Glory
- Destesenk (Destezenk)
- Drawing Paper
- Rapido the drawing pen
- Quaver
- Adjustment Knife
- A piece of silk
- Pintle
- Charcoal Pencil

1.4.2. The usage of motif and color in Illumination

1.4.2.1 The usage of Motif in Illumination

The painting and the shapes and patterns that are repeated in the art of decoration are called motifs. Motifs expresses the traditions, costums, pleasures, understandings and beliefs of societies as socially cultural. The motif provides a more aesthetically pleasing appearance to the intended object. When motifs were first classified, motifs derived from plants gathered under the name of mistake group, which is mostly used in the Ottoman period, are striking the most. These motifs are divided into groups, including leaves, claws, mistakes, and semi-stylized flowers.

1.4.2.2. The usage of Color in Illumination

The main material in the use of the color of the shrine is dyed soil. The colors used in illumination art show differences according to periods. Gold is the parent element in the art of illumination. Gold symbolizes the sun and the richness. It is used as a yellow information symbol which is the color of light, that is, lightness. The most commonly used color after gold is the tone of the blue. It is thought to symbolize the sky. In the east, gold and blue are used in the same measure, but as you go towards the west, the beauty of the blue is decreasing. In the east, gold and blue are used in the same measure, but as gone towards the west, the beauty of the blue is decreasing. As it can be seen in the exercise, the choice of colors has been chosen with a certain consciousness, just like motifs. As Europe started to come under the influence, the most important factor dominating the art of baroque and rococo is the light shadow contest which is not seen in the Ottoman art of illumination until that period. The dark usage of the colors gives perspective to the ornament and gives depth.

1.4.3. The Artistic Analysis of Tughra Samples in Edicts and Berats

Certainly many edicts and berats were written during the Ottoman period. However, in the direction of the limitations of the work, five edicts and berats were chosen and their glowing gowns were examined artificially.

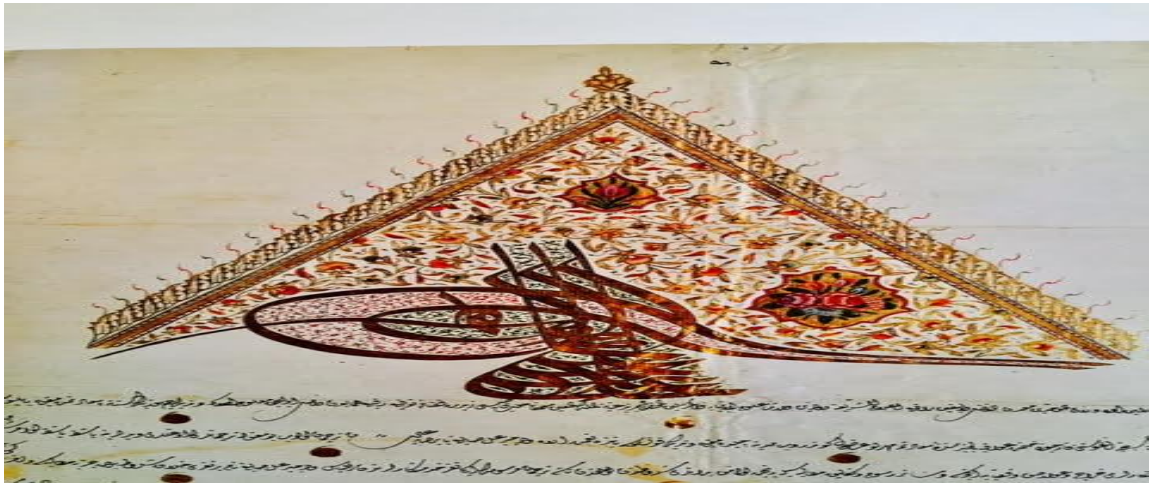


Type: Edict
Period: Ahmed III
Date: H.2.6.1132/ M.11.4.1720
Type of the typing: Written with Diwani. 13 lines.

Size of the Edict: 67x34

Plot: It is about recounting the incomes of some of the villagers of the new city accident, as the matba-i amire was given as a furnace.

The tughra is allured with gold gilding; and it's motifs are decorated with green, red gold gilding, pink and bordeaux colored flower. The top of the brass is in the form of life as it usually is. Leaves from red, yellow and green colors are added to the outer part of the Dinking and the inner part is adorned with flowers and at the bottom of this form there is a sultan's tughra that showing who the berat belongs to. When looked from the point of view of the genre it is seen that it is made from more traditional motifs.



Type: Edict

Period: Abdul Hamid I

Date: H.Evahir-i Za. 1198/ M. October. 1784

Type of the typing: Written with Diwani. 9 lines.

Size of the Edict: 76x50

Plot: It's about the consulate of Venice in Aleppo and their sons and their two assistants are exempted from taxation and are not renowned in this respect.

The tughra is allured with gold gilding; Gold stars, blue, pink, green and red colored floral motifs and bouquets. The decoration of tughra is the form of life-long. The outer frame section of the ornament is decorated with red and green figures. Unlike the floral motifs applied to the internal division, there is a tulip figure that has become the symbol of the Ottomans in the center. A bouquet of flowers inside the lower left part of the figure can be associated with concessions.



Type: Brat
Period: Selim III
Date: H.29.6.1204/ M.16.3.1790
Type of the typing: The first line was written with Celi Diwani and the rest of it was written with Diwani. 6 lines.
Size of the Edict: 131x61
Plot: It is about the sacrifice of the Deputy Harci Abraham and the sacrifice of Sayyid al-Hajjay.
The tughra is allured with golden gild lines; filled with gray ink. Navy blue golden stars are adorned with floral motifs of blue, red, purple and green. The top decoration of the Tughra is also in the form of life foot in this example. The outer frame section of the poem was applied with red and green figures. Unlike the flower motifs applied to the internal division, there are motifs reminiscent of the center garden. When looking at the motifs, it will be seen as thicker and clearer lines with the effect of the period.



Type: Edict
Period: Selim III
Date: H.Evahir-i Za. 1198/ M. October. 1784
Type of the typing: The first line was written with Celi Diwani and the rest of it was written with Diwani. 14 lines.
Size of the Edict: 78x53,5 cm
Plot: It's about on the desire of the Russian ambassador to the Russian state, the napoli pontoon consulos deputy translator layro son e-anderyako's assistants do not have to be renowned for their torture, grandchildren, townsfolk, and other tax demands, which are the sons of todori son santo.
Tughra is drawn with gold gilding; gold gilded red, blue orange, yellow and green colored motifs decorated with flowers. Tughra's usual life tree form was seen, and an additional space was added outside of the tree of life, and it can be seen that the styles of the West called Baroque and Turkish rococo have different patterns and motifs influenced by the Ottoman art of illumination.



Type: Berat
Period: Mahmud II
Date: H.11.6.1243/ M.30.12.1827
Size of the Edict: 77x54 cm
Plot: The trusteeship of mosque was given to Süüüri zade Mustafa Efendi due to the reparation and maintenance of the mosques of the mosque hibetullah in Şam-ı Şerif.

The tughra is allured with gold gilding; gold gilded orange, pink blue and yellow colored floral motifs and bouquets. Unlike the other brigands that have studied this area, the ornamental areas are framed with gold stars. The triangle size of the Tughra's traditional life-style form has changed and has received rounded lines. In this study, as in the previous tughra, the influence of West's Baroque and Turkish rococo style can be seen. In this work, it is the withdrawal of the illumination art together with the understanding of the new art.

2.Conclusion

It is seen that in Ottoman history, it was extremely important in military, leadership, and mathematical education as well as in artistic education, and this was shown in his works that have survived to the present day. Ateş, Babayiğit, Altun, Cizrelioğulları (2020) determined that art education is extremely important nowadays and it has an extremely positive effect on other studies and also plays an extremely important role in the moral development of individuals. Üçer and Üçer (2020) stated that the art of illumination, which they consider as an intangible cultural heritage, should be passed on to future generations, especially should be raised in a way that has all the rules.The documents in the Ottoman archives are important not only from the historical and cultural point of view but also from the artistic point of view. In this context, when examining the edicts and berats as an example, art of calligraphy was applied to all of the edicts and berats together with calligraphy art. The most striking part of the illumination practice is the section on the tughras. These gildings drawn on tughra are

considered to be works of art with their uniqueness and uniqueness as they are handcrafted from aesthetic and artistic point of view. It is not possible to discuss the importance of art culture in terms of introducing new interpretations and giving information about the creation processes by examining the ornamentation with its aesthetic and artistic value.

In the light of our work, 5 examples of fermans and berats selected in the chronological order of the book of the Ottoman fermans compiled under the presidency of the Prime Ministry's archives were examined and examined in terms of patterns, motifs, colors and art styles given historical periods and themes.

As a result of the examinations, gildings on the brides have seen differences in terms of art styles in terms of periods. As the far east and eastern styles progressed in the early periods of the Ottoman period and the relations with the west increased, it was seen that the styles were differentiated by being influenced by the understanding of the art of the sea. As a result of this differentiation, the illumination (ornamentation) is seen in our art without being cut off from the traditional style, but it is affected by baroque and rococo styles. The formation of an art movement called Turkish rococo by the addition of the Rococo style to the traditional motif shows the importance given to innovation and aesthetics in the field of art.

3.References

Ak, S, *Tsmk'da Bulunan Iıı. Murad Tuğrasının Desen Ve Renk Yönünden İncelenmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 20013.

Aksu, H, *Rûmî Motifinin Kökenleri,* (Msgsü Sos. Bil. Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 1998.

ATEŞ, M. E., BABAYİĞİT, M. V., ALTUN, Ö., & CİZRELİOĞULLARI, M. N. (2020). Sanat Eğitimi, Ahlak Eğitiminin Gelişimde Etkili Midir?. *ECLSS Online 2020a*, 326.

Bayramoğlu, F. "Tezhibli Ve Padişah Onaylı Fermanlar", *Kültür Ve Sanat Dergisi*, İş Bankası Yayınları, İstanbul 1976, Sa. Iv, S. 31;

Binark, İ, "Osmanlı Padişahlarının Mühür Ve Tuğraları", *Önasya* C.V, S.L, İstanbul, 1970,Ss. 6, 9.

C. E, A, "Tezhib", *Sanat Ansiklopedisi*, C. Iv, İstanbul 1975, S. 1982.

Demir, B. (2020). Evaluation of social studies teaching textbooks. *International Journal of Learning and Teaching, 12*(1), 17-29.

Derman, F. Ç, "Yazma Eserlerde Tezhib Sanatı", *Fırat Havzası Yazma Eserler Sempozyumu (5-6 Mayıs),* Elazığ 1986, Ss. 63-67.

Derman, M.U. *Osmanlı İstanbulu'nda Hat Sanatı*, İstanbul, 2002.

Halil. İ, *Osmanlı İmparatorluğu Toplum Ve Ekonomi,* İstanbul, 1992, S. 338.

Kaya, Ü. Ç. E. R., & Münevver, Ü. Ç. E. R. SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS ÖGESİ OLARAK TEZHİB SANATI. *Lale, 1*(1), 22-31.

KESKİN, M. (2009); Enderun Saray Okulu'nda Has Oda Teşkilatının Önemi, Uygulanan Eğitim Yönetimi ve Stratejileri. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (240281).https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster

Kömür, E. (2010); Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (304087). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster

Kütükoğlu, M, *Osmanlılarda Narh Müessesesi Ve 1640 Tarihli Narh Defteri,* İstanbul, 1983.

Meriç A,, "Geleneksel Türk Süsleme Sanatları", *Vakıf Ve Kültür Dergisi,* C.I, S. Iı, Ankara 1998, S. 53;

Necdet, G. Ö. K. *Osmanlı Diplomatikasında Ferman Ve Berat ArasındaBenzerlik Ve Farklar.*

Sertoğlu, M, *Osmanlı Türklerinde Tuğra,* İstanbul,1975.

Umur, S, *Osmanlı Padisah Tuğraları,* İstanbul, 1980.

Uzunçarşılı.H.U. "Ferman", *Mebia,* C. Iv, İstanbul, 1977, S. 572.

ÜNLÜ, M. M. ENDERUN VE SANAT EĞİTİMİ. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, *6*(14), 141-150.

Tam Metin No: TM012

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI, ALKOL VE MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU VE DEPRESYON: BİR GÖZDEN GEÇİRME

Psikoloji Bölümü Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Akcan
Bartın Üniversitesi
@gakcan@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1997-9178

Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencisi Emre Can Erdoğan
Bartın Üniversitesi
@emrecanerdogan8@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2633-2148

Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencisi İbrahim Ziyad Kuşen
Bartın Üniversitesi
@ibrahimziyadkusen@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1806-5876

ÖZET

Çocukluk dönemi yaşantılarının bireylerin yetişkinlik dönemi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantıları, yaşamın devamında birçok probleme sebep olabilir. İhmal, çocuğa yapılması gerekenin yapılmaması; istismar ise yapılmaması gerekenin yapılması olarak düşünülebilir. İhmal ve/ veya istismar yaşantıları çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve davranış problemlerine yol açmaktadır. Cinsel, fiziksel, duygusal istismar ve/ veya duygusal, fiziksel ihmal çocukluk travmalarının nedenlerini oluşturur. Çocukluk yaşantılarında travma öyküsü bulunan kişilerin yetişkinlik dönemlerinde ruhsal hastalık geliştirme risklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Düzenlenen araştırmalarda, maruz kalınan travmaların türleri ile sonuçlarının birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukluk çağında cinsel istismara maruz kalan kişilerde cinsel işlev bozukluklarına; fiziksel istismara maruz kalanlarda saldırgan davranışlara ve duygusal istismara maruz kalan bireylerde ise duygu düzenleme güçlüklerine sıkça rastlanmaktadır. Çocukluk çağı travmaları ve psikopatoloji ilişkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde; depresyon, borderline kişilik bozukluğu, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol ve madde kullanım bozukluğu gibi psikopatolojik bozuklukların çocukluk çağı travmaları ile ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, düzenlenecek olan çeşitli eğitimler ile travmatik bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesinin birçok psikopatolojik bozukluğun önlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, depresyon, alkol ve madde kullanım bozukluğu

CHILDHOOD TRAUMA, ALCOHOL AND SUBSTANCE USE DISORDERS AND DEPRESSION: A REVIEW

Department of Psychology Asst. Prof. Gizem AKCAN
Bartın University
@gakcan@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1997-9178

Psychology Undergraduate Emre Can Erdoğan
Bartın University
@emrecanerdogan8@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2633-2148

Psychology Undergraduate İbrahim Ziyad Kuşen
Bartın University
@ibrahimziyadkusen@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1806-5876

ABSTRACT

It is known that childhood experiences are effective on individuals' adulthood. Neglect and abuse experienced in childhood may cause lots of problems in the continuation of the life. Neglect can be considered as not doing what should be done to the child, and abuse as doing what should not be done. Neglect and / or abuse experiences affect the cognitive, social and emotional development of children as negatively and lead to behavioral problems. Sexual, physical, emotional abuse and / or emotional, physical neglect are the causes of childhood traumas. It is seen that people with a history of trauma in their childhood have a high risk of developing mental illness in adulthood. In the studies, it has been found that the types of traumas and its consequences are interrelated. Sexual disfunctions in people exposed to sexual abuse in childhood; aggressive behaviors in physically abused ones and moreover, emotion regulation difficulties in individuals who are exposed to emotional abuse are seen as frequently. When studies on the relationship between childhood traumas and psychopathology are examined; it is observed that psychopathological disorders such as depression, borderline personality disorder, psychosis, post-traumatic stress disorder, alcohol and substance use disorder are associated with childhood traumas. In this direction, coping with stress skills of traumatic individuals can be strengthened with various trainings to prevent several psychopathological disorders.
Keywords: Childhood traumas, depression, alcohol and substance use disorder

1.Giriş

DSM 5'e göre travmatik olay, bireyin korkutucu bir şekilde ölüme, ağır yaralanmaya tanık olması veya cinsel bir saldırıya maruz kalması; bu tür olayları doğrudan yaşaması, başkalarının başına gelen bu tür olaylara tanık olması, bir yakınının başına bu tür olaylar geldiğini öğrenmesi ve bu tür örseleyici olayların hoş olmayan ayrıntılarına tekrarlayıcı ve aşırı şekilde maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (APA,2013). Kişinin yaşantısını tehlike altında bırakan ve kişiyi sarsıntıya uğratan durumlar için travma teriminin kullanıldığı görülmektedir. Kişide travma etkisi yaratan olayların aynı zamanda kişinin gelecekteki yaşantısına da yansıdığı ve çeşitli olumsuz etkilerinin olduğu dikkat çekmektedir. Çocukluk çağlarında maruz kalınan travmatik yaşantıların fiziksel etkilerinin yanı sıra yetişkinlik döneminde farklı birçok psikiyatrik bozukluğa da yol açtığı bilinmektedir (Mırsal ve ark., 2004). Ross (2007) çocukluk çağı travmalarının, depresyon, anksiyete bozuklukları, alkol-madde kullanımı ve bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu ve dissosiyatif bozukluklar gibi birçok ruhsal hastalığa yol açtığını savunmaktadır.

Her dört çocuktan birinin erişkinlik döneminden önce aile içi şiddet, istismar, araç kazaları, hastalıklar, savaş gibi önemli travmatik bir olay yaşadığı bilinmektedir (Costello, Erkanli, Fairbank ve Angold, 2002). Son yıllarda travmatik yaşantıların görülme sıklığındaki artış ve giderek çocukların travmatik durumlarla daha fazla karşı karşıya kalmaları nedeniyle çocukluk çağı travmaları ve sonuçları üzerine yapılan çalışmalarda da artış olduğu görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların benzer konular çerçevesinde yoğunlaştığı ve çoğu zaman benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmesine rağmen çelişkili sonuçlara da rastlanmaktadır. Bu sebeple, bu makale kapsamında çocukluk çağı travmaları ile depresyon ve alkol ve madde kullanım bozukluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir derleme çalışması yapmak amaçlanmaktadır.

2. Çocukluk Çağı Travması

Travma, kişinin bedensel, ruhsal ve zihinsel kapasitesinin karşı karşıya kaldığı problem ile mücadelede yetersiz kalması ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde de kişinin hayatında problemlere neden olması olarak ifade edilmiştir (Briere ve Scott, 2016). Çocukluk çağı travmaları ise, 18 yaşından küçük bireylerin maruz kaldığı cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve ihmal durumları ve bunlara ek olarak kişinin yaşadığı anne ve baba ölümü, ebeveynden ayrı kalma, boşanma, göç, şiddet olayına tanıklık etme, kazalar ve doğal afetler gibi olaylar olarak tanımlanmaktadır (Herman, 2011). Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını; duygusal, cinsel ve fiziksel istismar; çocuk ihmalini ise fiziksel ve duygusal ihmal olarak ele almıştır (WHO, 2020).

Yetişkin bir bireyin çocuk üzerinde otorite kurmak, sakinleşme aracı olarak çocuğu kullanmak ve çocuğu cezalandırmak amacı ile çocuğun üzerinde hasar bırakacak şekilde elle veya herhangi bir maddeyle şiddet uyguladığı durumların tümü fiziksel ihmal olarak nitelendirilir (Briere ver ark., 2003). Çocuğun cinsel bir obje olarak görülüp cinsel doyum aracı olarak kullanılması ise cinsel istismar olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz durumlar, çocuğun kabulu gibi durumlara bakılmaksızın istismar olarak kabul edilmektedir. Çocuğun yeterliliğinin ve isteklerinin tekrarlı olarak kötülenmesi, sosyal hayatının engellenmesi, çocuğun tekrarlı olarak sosyal hayatına zarar verilmesi veya terk edilme ile tehdit edilmesi, bireyin yaşına ya da kapasitesine uygun olmayan isteklerde bulunulması gibi durumlar ise

duygusal istismar olarak nitelendirilir (Kars, 1996). Çocuğun hayatı için gerekli olan barınma, tıbbi ihtiyaçları, korunma ve giyinme gibi ihtiyaçlarının engellenmesi gibi durumlar ise fiziksel ihmal olarak kabul edilir (Bilir ve ark., 1991). Son olarak duygusal ihmal ise, çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi ihtiyacını tam olarak yansıtmama, bireye değersizmiş gibi hissettirme ve çocuğa tehdit edici tavırlar sergileme durumu olarak tanımlanabilir. Kaplan (1996), ihmali pasif; istismarı ise aktif bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Çocukluk çağı, bilişsel şemaların oluştuğu dönem olarak bilinmektedir. Çocukluk çağında travmaya maruz kalan bireyin psikolojik yaralanması daha ağır olmaktadır. Henüz bilişsel şemaların oluşmaması nedeniyle, çocuğun kullanabileceği savunma mekanizmaları sınırlıdır. Çocuk travmaya karşı farklı ve henüz gelişmeyen savunma mekanizmaları arayışına girebilmekte ve bunları tam olarak kullanamadığı zamanlarda ise sosyal ilişkilerinde ve ruh sağlığında ilerleyen dönemlerde birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Öztürk (2003), insanların erken dönemde maruz kaldığı çocukluk çağı travmalarının yetişkinlik dönemlerinde yaşayacakları travmalardan daha ağır izler bırakacağını belirtmektedir. Travmatik olayların fiziksel sonuçlarının yanı sıra anksiyete, depresyon, somatizasyon, alkol ve madde bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu gibi birçok psikolojik sonuçlarının da olabildiği bilinmektedir (Kılıç, 2003).Yapılan birçok araştırmada çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantılarının neticesinde depresyon belirtileri, davranış bozuklukları, öğrenmede güçlük, alkol bağımlılığı, madde bağımlılığı, kendine ve başkalarına zarar verme, düşük öz saygı gibi olumsuzlukların ortaya çıktığı görülmüştür (Güler ve ark., 2002).

3. Alkol ve Madde Kullanım Bozukluğu

Günümüzde madde kullanımı ile ilişkili bozukluklarının tüm dünyada giderek artış gösteren en önemli halk sağlığı sorunlarından birisi olduğu bilinmektedir (Uluğ,1997). DSM-5'te madde kullanımı ile ilişkili bozukluklara neden olan maddeler; alkol, kafein, esrar, halusinojenler (fensiklidin bu gruba dahil edilmiş ve grup kendi içinde fensiklidin ve diğer halusinojenler olarak ayrılmıştır), inhalanlar, opiyatlar, sedatif-hipnotik ve anksiyolitikler, stimulanlar (amfetamin, kokain ve diğer stimülanlar), nikotin ve diğer (ya da bilinmeyen maddeler) şeklinde10'a ayrılmıştır (APA,2013).

ABD' de gerçekleştirilen bir araştırmada, halkın madde kötüye kullanımı veya bağımlılığı için yaşam boyu yaygınlığının %16,7 olduğu görülmüştür. Alkol kötüye kullanımı veya bağımlılığı açısından bu oranın %13,8; alkol dışı maddeler için ise %6,2 olduğu bulunmuştur (Kaplan ve Sadock, 2004). Alkol kullanımı, Batı toplumlarında normal bir tutum olarak kabul edilirken; alkol bağımlılığı anormal bir davranış olarak değerlendirilmektedir (İnce, Doğruer ve Türkçapar, 2002).

3.1. Alkol Kullanım Bozuklukları

18. yüzyılda Dr. Benjamin Rush tekrar eden sarhoşluğun bir problem olup rahatsızlık olarak adlandırılması gerektiğini dile getirmiştir (Brown, 2008). 1850'li yıllarda Magnus Hus ilk defa "alkolizm" kelimesini, kronik alkol kullanım bozukluğu ve tekrar eden sarhoşluğu adlandırmak için kullanmıştır (Gaumond, Davis ve Hill, 2009). Kullanılan bu kavram psikopatolojik bir tanı olarak kabul edilmiştir. 1956'da Amerikan Tıp Birliği tarafından da sınıflandırılmıştır. (Brown, 2008; Kalyoncu ve Mırsal, 2000).

Alkol bağımlılığının farklı türlerde tanımlandığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (1960) alkol kullanım bozukluğunu "İçki içmenin işine engel olduğunu değil de işinin içki içmesine engel olduğunu düşünmeye başlama" olarak tanımlamıştır (Kalyoncu, 2010). Öztürk (2001) alkol kullanım bozukluğunu "bireyin beden ve ruh sağlığını, aile, sosyal ve iş uyumunu bozacak derecede sık ve fazla alkol alma; alkol alma isteğini durduramama ile belirli bir bozukluk" olarak tanımlamaktadır.

Jellinek (1952) alkol kullanımını üç biçimde incelemektedir. Bireyin, sosyal ortamda keyif vermesi için az miktarda alkol tüketmesi sosyal içicilik; bireyin ailevi işlevlerini ve çalışma hayatını kötü yönde değiştirecek seviyede alkollü içki tüketmesi, ancak alkole bağımlılığının olmaması alkol kötüye kullanımı; bireyin uzun süreli, sık sık, aşırı şekilde alkol tüketiminin olması, ailevi işlevlerini ve iş hayatının olumsuz gidişatının ve bireyin alkol alma davranışını kontrol etme yetersizliğinin bulunması bağımlılık olarak adlandırılmaktadır (Piazza ve Wise, 1988).

DSM-V'te madde kullanım bozuklukları kapsamında ele alınan alkol kullanım bozukluklarına (AKB) ilişkin 11 tanı kriterinden en az ikisinin 1 yıllık zaman dilimi içerisinde rastlanmasıyla tanı koyulmaktadır. Bu tanı kriterleri: İstendiğinden fazla miktarda ve sınırının belirlenemediği sürelerce alkol tüketmek, alkolü içki tüketimini bırakmak veya azaltmak için başarısız çabalar, alkol arama davranışının vaktinin büyük bir kısmına hükmetmesi, engellenemez arzunun bulunması, eğitimsel, mesleki ve sosyal işlevselliğin azalması, riskli durumlarda tüketim, bireyin sağlığın bozulması riskine karşın kullanım, yoksunluk ve tolerans olarak belirtilmektedir. Alkol ve madde kullanımı hem toplum hem de birey üzerindeki kısa ve uzun vadeli sonuçları açısından önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (APA, 2013).

3.2. Alkol Kullanımı ve Alkol Bağımlılığının Yaygınlığı

Alkol kullanım bozukluğu, gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde gün geçtikçe büyüyen bir sorun ve engellenmek istenen bir durum olarak görülmektedir. Alkollü içecek tüketimi, ABD'de ve Avrupa'da sıkça rastlanan bir davranış olarak görülmektedir; fakat alkol kullanımının bağımlılık haline dönüşmesi ise mühim bir sağlık problemi olarak kabul edilmektedir (İnce ve ark., 2002). 2001 yılı Ulusal Hane Araştırmasının (National Household Survey) analizlerine göre, ABD'de alkol kullanan kişilerin bütün nüfusa oranları %84 olarak saptanmıştır (World Health Organization [WHO], 2004). Ulusal Alkol ve Alkolle Bağlantılı Durumlar Yaygınlık Araştırması'nın (National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions [NESARC]) 2001-2002 senelerinde ABD'de gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, alkol kötüye kullanımının yaygınlığı %3,81 olarak rapor edilmiştir (NIAAA, 2006).

Türkiye'de ise alkollü içki kullanımı, alkole karşı tutum ve alkol bağımlılığı ile ilişkili araştırma çalışmaları kapsamı dar araştırmalardır (Arıkan, Coşar, Candansayar ve Işık, 1996). Alkol bağımlılığı ve alkol kullanım bozuklukları alanında yapılan ilk geniş çaplı araştırma, 1995'te, İstanbul ilinde 15 ayrı okulu kapsayan, Alkol ve Madde tüketimine yönelik Avrupa Okul Araştırması'dır (ESPAD) (Kalyoncu, 2010). Bu çalışmaya göre, son 1 yıl içinde alkol tüketenlerin oranı %51, son 1 yıl içinde sarhoş olanların oranı ise %24 olarak saptanmıştır. Türkiye Ruh Sağlığı Profili (1997) araştırma çalışmasının veri analizlerine göre, ülkemizde

18 yaş ve üzerindeki bireylerde alkole bağımlılığın görülme sıklığı %0,8 olarak saptanmıştır (Tekin, 2008). Ankara ilinde yarı kentsel bölgede yaşayan 20.000 kişi ile gerçekleştirilen alkol bağımlılığı yaygınlığı araştırma çalışmasında, alkol bağımlılığı sıklığı %0,9 olarak tespit edilmiş; fakat araştırmaya dahil olan hiçbir kadında alkol bağımlılığı tanısı olmadığı için, bu oran sadece erkekler bireylerde %1,9 olarak saptanmıştır (Arıkan ve ark., 1996). Ekuklu ve arkadaşlarının 2004 senesinde Edirne şehir merkezinde 15 yaş ve üzeri 645 kişiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, alkol bağımlılığı oranı %8,3 olarak saptanmıştır (Ekuklu, Deveci, Eskiocak, Berberoğlu ve Saltık, 2004).

Son dönemlerde, Türkiye'de alkol kullanım bozuklukları sorunu yaşayan ve tedaviye başvuruda bulunan hasta sayılarındaki artış, alkol kullanım bozukluğu sorununun giderek artan ve farklılaşan boyutlara ulaştığını göstermektedir. Bu verilerdeki artışa rağmen Türkiye'de alkol kullanımının diğer ülkelere göre daha düşük düzeyde olmasının sebebinin ise, alkol tüketiminin ülkemizde yaşayanların çoğunluğunun inandığı İslam dininde yasaklanmış olması ve alkol tüketenlerin yaşadıkları toplum baskısı nedeniyle kendilerini saklama eğiliminde olmaları olduğu düşünülmektedir (Kalyoncu, 2010).

3.3. Alkol Kullanımı ve Alkol Bağımlılığının Nedenleri

Yaşamda birden fazla etken, alkol kullanmaya karar kılmayı, çocukluk döneminde alkole bağlı problemler yaşamayı ve ileriki yıllarda bağımlılık düzeyinde alkol kullanmayı ve bağımlı olmayı etkilemektedir. Alkollü içki kullanımı sosyokültürel ve psikolojik durumlara bağlanmakla birlikte, alkol tüketimi Batı toplumlarında normal kabul edilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen alkollü içki tüketmeyi etkileyen unsurlar yaşamın bazı anlarında geçici problemlere yol açarken, bazı anlarda da alkol bağımlılığına neden olabilmektedir (Schuckit, 2000). Alkole bağımlılık durumunun tek bir sebebe indirgenemeyeceği; fizyolojik, psikolojik ve sosyokültürel etmenlerin alkol bağımlılığı üzerinde rol oynayan başlıca unsurlar olduğu görülmektedir (Kalyoncu, 2010).

3.3.1 Psikolojik Faktörler

Alkollü içecek kullanımı ve alkol bağımlılığı üzerine geliştirilmiş kuramların geneli, alkollü içki kullanımını, anlık olarak stres atma, günün gerginliğini giderme, bireyin kendini psikolojik olarak güçlü hissetmesini sağlama, doyum gerçekleştirme ve psikolojik sancıları minimalize etme gibi sebeplere bağlamaktadır. Ayrıca alkol kullanımına ilişkin problem yaşayan kişilerin alkolü, rahatlama etkisi yaşama, siniri ve gerginliği azaltma ve günlük stresle daha kolay başa çıkma unsuru olarak kullandıkları gözlemlenmektedir. Alkol bağımlısı olmayan bireyler gözlemlendiğinde ise, yoğun, stresli ve mental açıdan zor geçen bir günün ardından minimal miktarda tüketilen alkollü içkinin, sakin ve var olan durumdan daha iyi hissettirirken, kullanım miktarı fazlalaştıkça kas ve sinir sisteminde fizyolojik olumsuzluklara neden olduğu saptanmıştır (Schuckit, 2000).

Psikanalitik yaklaşım, gelişim evresinde oral dönem fiksasyonu yaşamış, baskıcı ve cezalandırıcı süperegoya sahip bireylerin bilinçdışı bunaltılarını alkollü içki kullanarak azalttıklarını ve oral doyum gerçekleştirdiklerini savunmaktadır (Schuckit, 2000). Alkol tüketmenin; kaygı, stres gibi tepkileri azaltan ve ortadan kaldıran, bilinçdışı kaygı ve stresi minimalize ederek, üst benlik ile daha kolay başa çıkmayı kolaylaştıran, rahatsızlık veren anıları yok eden ve kişilerin kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlayan etkileri bulunmaktadır (Kalyoncu, 2010; Schuckit, 2000). Gürol (2004), sevgi nesnesini kazanma ve

kaybetme süreci olarak nitelendirdiği bağımlılığın temelini hatalı nesne ilişkilerinin oluşturduğunu savunmaktadır. Bağımlı birey alkol arar, alkol alımından sonra ise belirli bir süre boyunca güç, rahatlık ve gevşeme hisseder. Kullanılan alkolün etkisi kaybolduğunda, yani alkollü içkinin sağladığı rahatlık hissi geçtiğinde birey kendisini güvensiz, güçsüz ve ambivalan hissetmeye başlar. Psikanalitik görüşü savunanlara göre alkol ile olan bu tip ilişkiler çocukluk çağlarında yaşanmış şiddetli travmaların sonucunda meydana gelmektedir (Pur, 2009).

Davranışçı kuramlar, ölçülebilen ve gözlenebilen davranışları incelemektedirler. Skinner, toplum tarafından uygun davranış biçimlerinin öğretilmemesine ve yeterli pekiştirecin bulunmamasına bağlı olarak bireylerin mevcut davranışlarının yerine kullanabilecekleri daha işlevsel niteliklerdeki becerileri öğrenemediğini belirtmekte ve bağımlı olmayı toplumun bir hatası olarak değerlendirmektedir (Pur, 2009). Bireyin ilk alkollü içki kullanım tecrübesi öncesinde, alkol kullanmanın sosyalliği arttırma, keyif alma, gevşetici ve rahatlatıcı etki gösterme gibi ödüllendirici ve pekiştirici etkileriyle ilgili bir beklenti oluşturması ve ilk alkollü içki kullanımından sonra bu beklentilerinin desteklenmesi bundan sonraki alkol kullanımı kararlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum, toplumda alkol kullanım alışkanlığının pekiştirilmesinde ve bağımlılık derecesine evrilmesinde önemli rol oynamaktadır (Schutkit, 2000; Pur, 2009).

Bilişsel teorilerden biri olan Bandura'nın "sosyal öğrenme teorisi", alkol ve madde kullanım bozukluklarını tanımlayan bir modeldir. "Sosyal öğrenme teorisi"ne göre kişiliğin oluşumu, sosyal ortamlardaki öğrenmeler ve pekiştirmeler yoluyla gerçekleşmektedir. (Bandura, 1969). Sosyal öğrenme teorisine göre alkol tüketimi, bireyin maruz kaldığı stresle başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Bandura'ya (1969) göre alkol tüketme alışkanlığı, sosyal ortamlara uyum sağlamanın kolay olduğu ve bireylerin stres yaşamadığı ortamlarda başlamaktadır; fakat alkol tüketiminin stres giderici etkisi birey üzerinde olumsuz pekiştireç etkisi yaratmakta ve bireyin sonraki zamanlarda maruz kaldığı stresi azaltmak veya yok etmek için alkol tüketmeye yönelebildiği görülmektedir. Bu durumun sürekli tekrar etmesine bağlı olarak alkol kötüye kullanımı, alkol kullanım bozukluğu veya alkol bağımlılığı riski meydana çıkmaktadır (Maisto, Carey ve Bradizza, 1999).

Benzer şekilde Khantzian'ın (1985) "kendini tedavi hipotezi" de, alkol ve madde kötüye kullanımının kötü hissettiren duyguları kabul edilebilir hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen girişimler neticesinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu girişimler, biyolojik veya psikolojik zayıflığı olan kişilerin alkol ve madde kullanımını bir keyif alma amacının dışında, yaşanmış güçlüğe karşı kuvvetli ve tek destekçi olarak kabul etmelerinden kaynaklanmaktadır (Khantzian, 1997). Bu durum, alkol ve madde kullanımının sürekli olarak tekrarlanmasına ve ve pekiştirilmesine neden olmakta ve keyif almaktan bağımlılığa evrilmesine yol açabilmektedir (Khantzian, 2003). Alkolün ve diğer maddelerin stres karşısında yatıştırıcı ve gevşetici özelliklere sahip olması alkol tüketiminin hem sıklık hem de dozaj seviyesinde arttırıc etkiye sebep olabilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008).

3.3.2. Biyolojik Faktörler

Genetik unsurların, alkol kullanım bozukluğu riski ve alkol bağımlılığına tolerans gelişimi üzerinde oldukça etkili rol oynamaktadır (Kalyoncu, 2010). Alkol bağımlılığında genetik faktörlerin etkisini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, evlat edinme, aile ve ikiz çalışmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Coşkunol ve Altıntoprak, 1999).

Genetik yatkınlığın alkol bağımlılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi geçmiş dönemlerde deney hayvanları üzerinde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. 1972 senesinde ise insanlarla gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda ilk defa genetiğin alkol bağımlılığı üzerinde etkili olduğu sonucunu içeren veriler elde edilmiştir. Biyolojik anne-babalarında alkol kullanım bozukluğu olduğu bilinen evlat edinilmiş çocuklarda, alkollü içki tüketimine yatkınlık olduğu bulunmuştur (Abay ve Ateş, 2001). Birinci derece akrabalarında alkol bağımlılığı bulunan kişiler, bulunmayanlara kıyasla 3-4 kat daha fazla bağımlılığa yatkınlık riskine sahiplerdir (Schuckit, 2000). Schuckit ve arkadaşlarının (1987) çalışmaları doğrultusunda, birinci dereceden akrabalarında alkol bağımlılığı bulunan kişilerin alkolün fizyolojik etkilerine daha yüksek direnç ve daha az sarhoşluk belirtisi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bunların yanı sıra düzenlenen araştırmalar incelendiğinde, alkol kullanım bozukluğunun Dopaminerjik sistem ve GABAerjik sistem ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Dopaminin ödüllendirme sistemi üzerinde oldukça önemli olduğu ve pozitif pekiştire neden olduğu görülmektedir (Tabakoff ve Hoffman, 2013; Şengül ve Herken, 2009). Farklı etnik gruplar ile yürütülen araştırmalarda, farklı sonuçlar gözlemlenmiş ve farklı veriler elde edilmiştir. Ayrıca GABA, inhibitör bir nörotransamitterdir ve merkezi sinir sisteminde baskılayıcı bir etkiye sahiptir. Akut alkol yoksunluğu esnasında azalan GABA etkinliği ve ödül eşiğinin yükselmesi neticesinde olumsuz duygulanım ortaya çıkmaktadır (Koob, 2003). Alkolün akut etkilerinin önemli bir kısmının GABA-A reseptörleriyle ilişkili olduğu ve bu sebeple tolerans ve bağımlılık geliştiği ve yoksunluk belirtilerinin meydana geldiği belirtilmektedir (Enoch, 2008).

3.3.3. Sosyokültürel Faktörler

Alkollü içki kullanımı sosyokültürel, dini ve etnik çeşitliliklere göre değişkenlik göstermektedir. Dini görüşleri alkollü içki tüketimine izin vermeyen topluluklarda alkol kullanım bozukluğuna rastlanma oranı daha az olmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008; Yılmaz, 2007). Toplumların alkollü içki tüketimine dair bakış açıları, toplumda alkol bağımlığı yüzdesini etkilemektedir (Saraçlı, 2007). Sosyokültürel kuramlar genellikle yüksek ve düşük alkol bağımlılığı düzeyleri olan sosyal toplulukları incelemiştir. Örneğin, Yahudi olan toplumlarda, kişiler evlatlarını düşük miktarlarda alkollü içki tüketilen aile birlikteliklerinde alkolle tanıştırırlar. Toplum tarafından kabul edilebilir seviyede alkollü içki kullanımının olduğu topluluklarda alkol bağımlılığı düzeyinin de topluma oranla az olduğu saptanmıştır. Bu duruma karşılık olarak İrlandalı erkek bireylerin oluşturduğu, sarhoşluk yaşamanın bir kültürel aktivite olduğu topluluklarda, alkol bağımlılığı yüzdesi çok daha yüksek oranlarda olmaktadır (Schuckit, 2000). Bir diğer yandan, toplumun hoş görüdüğü seviyede alkollü içki kullanımının kabul edildiği bazı farklı kültürlerin alkol bağımlılığına karşı negatif bir bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Luty ve Grewal'ın (2002) Büyük Britanya'da gerçekleştirdikleri bir araştırmada, araştırmaya katılanların çoğunluğunun "bağımlıları" inanılmayacak ve güvenilmez karakterler olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca aynı araştırmada alkol bağımlılığının, suçun temel nedenlerinden biri ve toplum için de büyük ve kabul edilemez bir tehdit unsuru olarak algılandığı tespit edilmiştir (Pur, 2009).

Toplumda sosyal kabul edilebilirlik açısından erkek bireylerin alkollü içki kullanımı kabul edilirken; alkollü içki kullanan kadınların toplum tarafından daha fazla damgalandığı görülmektedir (Evren, Saatçioğlu, Evren, Yapıcı ve Çakmak, 2003). Toplumumuzda erkek bireylerin alkol tüketmesi, yetişkinlik ve erkeklik göstergesi olarak kabul görülmektedir

(Arıkan ve Coşar, 1996). Bu sebeple, erkeklerde alkol bağımlılığına kadınlara kıyasla daha sık rastlanmasının, alkol tüketen kadının toplum tarafından olumsuz değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca alkol kullanımı yüksek olan kadınların da erkek bireylerle eşit ölçüde alkole bağımlılık geliştirme riskine sahip olduğu dikkat çekmektedir (Saraçlı, 2007).

Çocukluk ve ergenlik çağlarında, ilk sosyal grup olan ailede alkollü içki tüketen bir kişinin örnek olarak alınmasının da alkole başlanmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (İlhan ve ark., 2002). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan toplumlarda alkol tüketiminin daha fazla olmasına bağlı olarak alkol bağımlılığına ve alkol kötüye kullanımına da daha sık rastlandığı belirtilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Bu bağlamda, alkol bağımlılığının bazı etnik gruplarda toplum norm ve kurallarından kaynaklı olarak tetiklenebildiği; bazı kültürlerde ise alkolün yasaklanabildiği ve bağımlılığın ortaya çıkma olasılığının çok daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Pur, 2009).

3.4. Alkol ve Madde Kullanım Bozukluğu ile Çocukluk Çağı Travmaları İlişkisi

Travmatik çocukluk çağı yaşantılarının bireylerin gelecek yaşamlarında farklı psikiyatrik bozukluklar geliştirmesine yol açtığı görülmektedir. Yetişkinlikte meydana gelen alkol kullanım bozuklukları, çocukluk çağı ihmali, istismarı ve sağlıksız aile yaşantısı ile ilişkilendirilmektedir (Mırsal ve ark., 2004).

Birçok araştırmada, çocukluk çağı travmaları ile alkol ve madde bağımlılığı arasında ilişki olduğu görülmektedir (Enoch ve ark., 2010; Higley, Hasert, Suomi ve Linnoila, 1991; Nelson ve ark., 2006; Rothman, Edwards, Heeren ve Hingson, 2008; Shin, Edwards ve Heeren, 2009). Enoch ve arkadaşlarının (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, çocukluk çağı travmatik yaşantısı bulunan bireylerin kontrol grubuna oranla daha alkol ve madde bağımlılıklarının daha fazla olduğu ve çocuklukta yaşanan travmaya bağlı olarak travmatik etkinin artmasının çoklu madde kullanımına sebebiyet verebildiği bulunmuştur (Enoch ve ark., 2010).

Yaşanmış olan her çocukluk çağı travmatik yaşantısı, bireylerin ileriki yıllarda ömür boyu alkol bağımlılığı risklerini %16 arttırmaktadır (Wu ve ark., 2010). Afifi ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada, fiziksel bir istismara uğramış bireylerde, fiziksel istismara uğramamış bireylere göre alkol kötüye kullanımına ve bağımlılığına, anksiyete bozukluklarına ve dışavurum problemlerine daha fazla rastlanmıştır (Afifi ve ark., 2006). Alkol bağımlılarında, alkol bağımlılığı olmayan bireylere göre çocukluk çağı fiziksel istismarı 6-12 kat, cinsel istismarı ise 18-21 kat daha fazla görülmektedir (Mırsal ve ark., 2004). Bazı araştırmalarda, alkol ve madde bağımlılığı tedavisi alan bireylerde cinsel istismar ve fiziksel istismar öyküsüne rastlanılmıştır (Arellano, 1996; Brems, Johnson, Neal ve Freemon, 2004; Jasinski, Williams ve Siegel, 2000; Walton-Mossa ve McCaulb, 2006). Hem bağımlı bireylerin çocukluk çağlarını inceleyen geriye dönük araştırmalar, hem de çocukluk çağında istismar ve ihmal öyküsü olan bireylerin gelecek yaşantısının incelendiği ileriye dönük araştırmalar alkole ve maddeye bağımlı olanların yüksek oranda cinsel ve fiziksel istismar öyküsüne sahip olduklarını göstermektedir (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Jasinski ve ark., 2000; Mırsal ve ark., 2004).

Yürütülen araştırmalarda, alkol veya madde bağımlılığı tanısı almış kadınlarda, aynı tanıyı almış erkeklere kıyasla daha fazla çocukluk çağı travma öyküsüne rastlanılmıştır (Brems ve

ark., 2004; Galaif, Stein, Newcomb ve Bernstein ve ark., 2001; Hyman, Garcia ve Sinha., 2006). Çocukluk çağı cinsel istismar öyküsü bulunan kadınlarda, toplam nüfustaki diğer kadınlara kıyasla 3 kat daha fazla alkol kötüye kullanımı veya alkol bağımlılığı tespit edilmiştir (Tucci ve ark., 2010). Mırsal ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada, alkol bağımlısı kadınlarda cinsel istismara daha çok rastlandığı; fiziksel istismara ise alkol bağımlısı erkeklerde daha sık rastlandığı bulunmuştur.

Alkol, insan yaşamını oldukça olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip, en sık karşılaşılan uyuşturucu olarak görülmektedir. Alkolle tanışma ve düzenli tüketim yaşının düşmesi sebebiyle kanunlar alkole başlangıç yaşını yükseltmeyi hedeflemektedirler. Schäfer ve arkadaşlarının (2007) gerçekleştirdiği araştırmada, çocukluk çağı travma öyküsü olan bireylerin daha küçük yaşta alkol kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çocukluk çağında yaşanılan travma öyküleri fazlalaştıkça, alkol ilk kullanım ve sarhoş olma yaşının git gide düştüğü; ayrıca duygusal istismar öyküsü olan bireylerde alkole toleransın daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar, çocukluk dönemi travma öyküsü olan bireylerin, travmatik yaşantılara maruz kalmamış bireylere oranla, daha çok ve sık alkol ve madde kullandıklarını göstermektedir (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Duran ve ark., 2004; Nelson ve ark., 2006). Moran, Vuchinich ve Hall (2004) tarafından alkol tüketimi olan 2157 ergen ile gerçekleştirilen ve alkol ve madde kullanımı ile istismar türleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, istismar yaşantısı olmayan ergenlerin %16,5'inin, duygusal istismara uğrayanların %24,2'sinin, fiziksel istismara uğrayanların %31,6'sının, cinsel istismara uğrayanların %41,7'sinin hem fiziksel hem cinsel istismara uğrayanların %49,6'sının alkol tüketiminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstismara uğrayan bireylerde alkol ve madde kullanım yatkınlığının daha fazla olması sebebiyle cinsel, fiziksel ve duygusal istismarlar orta ve uzun dönemde alkol ve madde bağımlılığının gelişmesinde risk faktörü oluşturmaktadır (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Duran ve ark., 2004; Nelson ve ark., 2006). Roy (2003) gerçekleştirdiği araştırma neticesinde, intihar girişiminde bulunmuş olan alkol bağımlılarının, intihar girişiminde bulunmamış olanlara göre Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinden, duygusal istismar, cinsel istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir (Roy, 2003).

Alpay ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, çocukluk çağı ihmal ve istismar öykülerinin kişinin yaşadığı depresyon ve travma sonrası stres belirtileri üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu saptanmıştır. Çocukluk çağında deneyimlenen olumsuz yaşantıların bireyin yetişkinlik döneminde duygu düzenlemede zorluklar yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, kişiyi en fazla etkisi altında bırakan istismar tipinin duygusal istismar olduğu da araştırma neticesinde saptanmıştır.

4. Depresyon

Depresyon; derin üzüntü, derin üzüntü ile birlikte düşünce, konuşma ve fizyolojik fonksiyonlarda durgunlaşma, değersizlik hissi, isteksizlik, karamsarlık gibi durumlara neden olmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Depresyon neticesinde duygusal, bilişsel ve fiziksel belirtiler meydana çıkmakta ve bu belirtiler, yaşamdan zevk alamama, dikkat dağınıklığı, değersizlik düşünceleri, intihar fikirleri, umutsuzluk, uyku düzenin bozulması, yeme içme düzeninin bozulması, enerjinin azlığı, cinsel istekte azalma olarak kendini gösterebilmektedir (APA, 2013).

Bireylerde depresyon sürecinde, duygu durumlarında üzüntü, ümitsizlik ve çaresizliğin aşırı olduğu görülür. İnsanın ilgisini çeken konular dahil, olaylara ve durumlara karşı ilgisizliğin ve isteksizliğinin artması depresyonun en belirgin özeliği olarak bilinmektedir. Depresyon, bireyde değersizlik duygusunun arttığı, iştah ve uyku bozukluklarının oluştuğu, hayat enerjisinin azaldığı, yaşama son verme düşüncelerinin arttığı ve farklı durumların gözlemlenebildiği psikiyatrik bir hastalık olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 2006). Fiziksel ve davranışsal belirtilerle kendini gösteren, kişinin duygu durumunda ve düşüncelerinde birtakım farklılaşmaya yol açan bir hastalık olarak değerlendirilen depresyon neticesinde, kişinin öz saygısı da azalmakta ve bireylerde yaşa göre de farklı belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Köroğlu, 2006; Köroğlu, 2012).

4.1. Depresyonun Klinik Özellikleri

Köroğlu (2012), duygularımızda, düşüncelerimizde, hareketlerimizde ve bunlarla birlikte bedensel özelliklerimizde oluşan değişimlerin depresyona yönelik belirtiler olduğunu belirtmektedir. Depresyon yaşayan kişilerin, geleceğe dönük düşünceleri açısından kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Hayatına son verme düşünceleri, fobiler ve takıntılı davranışlar depresyonun diğer belirtileri olarak görülmektedir. Depresif bireylerde daha önce alınmış olan kararlara yönelik pişmanlık duygusunun hakim olduğu ve bu bireylerin yeni kararlar alma hususunda da kararsızlık yaşadıkları gözlenmektedir (Yakın, 2014).

Depresyon, bireyin şimdi ve geleceğe dair sürekli olarak olumsuz düşünceler içerisinde olması, sorunlarına karşı çaresiz olduğunu düşünmesi ve bu durumlardan dolayı suçluluk duyması, alacağı sıradan kararlarda dahi kararsızlık yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 2005). Depresyonda görülen en dikkat çekici özelliğin, çökkün duygu durum olduğu ifade edilmiştir. Bireyin duygu ve düşüncelerini çevresindeki insanlarla paylaşmamasına bağlı olarak ortaya çıkan içine kapanıklık, çevreden kendini geri çekmesi nedeniyle oluşan yalnızlık ve geleceğe yönelik olumsuz beklentiler ortaya çıkmaktadır. Uyku düzeninde bozulma neticesinde gerçekleşen az veya çok uyuma, cinsel ilgide azalma, iştah durumuyla alakalı olarak kilo alma veya kilo verme, enerji kaybına bağlı olarak hareketlerde yavaşlama, üzüntülü duygu durumuna bağlı olarak görülen ağlama durumu depresyonda görülen belirtiler olarak saptanmıştır (Basha, 2016). Depresyon hastalarının şikayetçi olduğu diğer bir konu da, unutkanlıktır ve unutkanlığın, yaşanan konsantrasyon güçlüğünden kaynaklandığı belirtilmektedir (Gezer ve Yenel, 2009).

4.2. Depresyonun Etiyolojisi

Depresyonun ortaya çıkmasında birçok farklı faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bireyin genetik, fizyolojik, biyokimyasal, sosyolojik ve psikolojik yapısının depresyon oluşumunda önemli olduğu belirtilmiştir (Güleç, 2018). Çevrenin olumsuz etkileri, olumsuz ebeveyn tutumları, bedensel ve psikiyatrik hastalıkların olması, madde kullanımının bulunması, cinsiyetten dolayı yaşanılan sorunlar depresyon gelişiminde etkili olan unsurlar arasında yer almaktadır; ancak bunlarla birlikte depresyonun farklı birçok sebebinin de bulunduğu bilinmektedir (Ünal ve ark., 2002).

4.2.1. Psikososyal Faktörler

Stres yaratan olumsuz yaşam olaylarının, bilişsel yatkınlığın ve kişilerarası yatkınlığın bireylerde görülen depresif bozukluklar üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çocukluk çağında deneyimlenen olumsuz yaşantıların bireylerde yetişkinlik döneminde ortaya çıkan depresyon bozukluğu ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Brown, 1989). Yapılan birçok araştırmada, kalıtımsal özelliklerin, kişilik özelliklerinin, düşük eğitim seviyesinin, olumsuz yaşam olaylarının ve bireyin yalnız olmasının depresyonun meydana gelmesi üzerinde etkili olan ciddi risk faktörleri olduğu görülmektedir.

Bunların yanı sıra bilişsel yatkınlık kuramına göre, bireyin zihinsel işleyişi depresyon ile yakından ilişkilidir. Beck ve arkadaşları (1983), nedenler, sonuçlar ve bireyin kendisi ile ilgili negatif çıkarsamaları, işlevsel olmayan tutumları, çökkün duygu duruma yanıtta ruminasyona eğilimi ve öz-eleştiri benzeri bilişsel faktörlerin depresyona yatkınlığı etkilediğini söylemektedir.

Ayrıca, çocukluk çağlarında anne-kaybı yaşama, ihmal ve istismar gibi travmatik durumların da depresyon riskini arttırdığı görülmektedir (Sadock ve ark., 2005). Abela ve arkadaşları (2005), depresyona yatkınlığın geç çocukluktan erken ergenliğe geçiş döneminde ortaya çıktığını ifade etmekte ve bilişsel gelişimi tamamlanmayan bireylerde, henüz ergenliğe adım atarken maruz kalınan stresör, ihmal ve istismar gibi olumsuz durumlar neticesinde ileriki dönemlerde depresyonun ortaya çıkabildiğini savunmaktadır. Düzenlenen araştırmalar, çocuklarda güvenlik arayışının erken yaşlarda oldukça fazla olduğunu ve güvenlik ihtiyacı karşılanamayan çocuklarda ilerleyen dönemlerde depresyona yatkınlığın daha fazla olduğunu göstermektedir (Abela ve ark., 2005). Abela ve Taylor (2003), kişiler arası bağımlılığı bireyin yakınlarıyla ilişki kurabilmesi için abartılı bir şekilde doğrudan ve yüz yüze ilişki kurma isteği olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmada, bağımlılık düzeyi arttıkça depresif belirtilerin şiddetinin arttığı saptanmıştır.

4.2.2.Fiyolojik-Biyokimyasal Faktörler

Depresyon ve duygu durum bozukluklarının vücutta bulunan kimyasal sıvılar ile ilişkisini inceleyen araştırmalarda indolaminler ve katekolaminlerden oluşan iki kümede incelemeler yapılmıştır. Depresyon araştırmalarında noradrenalin, serotonin, asetilkolin, kanda bulunan sodyum-potasyum dengesinin, yine kanda bulunan çinko, magnezyum ve şekerin fazla veya az olduğu saptanmıştır (Köse, 2009; Doğan, 2006). Bireyin biyolojik yapısı incelendiğinde, beyindeki noradrenalin, serotonin, dopamin nörotransmitterlerinin miktarının azalmasının veya etkisiz olmasının depresyona sebep olduğu anlaşılmıştır (Tan, 2019).

4.2.3. Genetik Faktörler

Depresif duygu durumun ortaya çıkmasında etkili olan unsurların başında genetik faktörlerin yer aldığı görülmektedir (Köknel, 2005). Genetik yapı, kişinin hayatında oldukça etkili bir yere sahiptir. İkiz araştırmalarını temel alan metaanaliz çalışmalarında depresyonda genetik geçişin etkili rol oynadığı ve özellikle bipolar bozukluğa bağlı depresyonda genetik geçişin etkisinin daha belirgin olduğu görülmüştür (Ersan ve Abay, 2001). Benzer şekilde düzenlenen

aile ve evlat edinme çalışmalarında majör depresif bozukluk tanılı hastaların birinci derece akrabalarında depresyon riskinin arttığı ve biyolojik anne babasında depresyon öyküsü bulunan evlat edilmiş çocuklarda depresyonun görülme riskinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Elder, ve Mosack, 2011; Holmans ve ark., 2007).

4.2.4. Çocukluk Çağı Travmaları ile Depresyon Arasındaki İlişki

Çocukluk çağı travmalarının oldukça kolay tetiklenebilen, bireyler üzerinde mutsuzluk, içe çekilme, intihar düşünceleri gibi uzun dönem etkilerin görülmesine yol açan ve destek alınmadığında depresif bozukluklara yol açabilen yaşantılar olduğu bilinmektedir (Bülbül ve ark. 2013; Ulukol, Kahiloğulları ve Sethi, 2014; Ovayolu, Uçan, ve Serindağ, Serindağ, 2007). Durmuşoğlu ve arkadaşlarının (2006) yürüttüğü çalışmada da çocukluk döneminde maruz kalınan her türlü ihmal ve istismar yaşantısının depresyon semptomları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bülbül ve arkadaşları (2013), bireyler açısından sahip olunan savunma mekanizmaları ve baş etme stratejileri ile üstesinden gelinemeyecek derecede zorlayıcı ve yüksek stresli, sarsıcı etkileri bulunan olayların ruhsal dengeyi bozarak dayanıklılığın azalmasına yol açtığı ve bireylerin ruhsal bozukluklara yatkın hale gelmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir (Eskin ve ark. 2006). Post'un (1992) 'stres duyarlılığı' ya da tutucu (kindling) hipotezine göre, ilk depresyon bireyleri yaşam olaylarına karşı duyarlı hale getirmekte ve daha az stres deneyimi depresif belirtilerin ortaya çıkmasında yeterli olmaktadır. Olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının yetişkinlik döneminde stres duyarlılığını ve dürtüselliği arttırarak depresif belirtilerde ve majör depresyon başlangıcında artışa yol açtığı savunulmaktadır (Nolen-Hoeksema, Girgus ve Seligman 1992; Heim ve ark., 2008).

Çocukluk çağı travmaları, bireylerin duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemekte, duygusal tecrübelerden uzaklaşmalarına ve duygularını dışa vurmada problem yaşamalarına yol açmaktadır (Crow, Cross, Powers ve Bradley; 2014; Carvalho ve ark., 2014). Benzer şekilde Batten ve arkadaşları (2002) da, çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantılarının yetişkinlik döneminde duygu düzenlemede zorluk yaşanmasına yol açtığını ve travmatik bireylerin duygusal deneyimlerden kaçındıklarını ve duygularını kabullenmede güçlük çektiklerini savunmaktadır. Duygu düzenlemedeki bu güçlüklerin de bireylerde psikopatolojiyi ortaya çıkardığı ve depresyonu yordadığı görülmektedir (Pothoff ve ark., 2016).

Üzel ve İnci (2020) tarafından depresyon tanısı almış bireyler ile yürütülen çalışmada, çocukluk çağında maruz kalınan duygusal istismar yaşantısı arttıkça depresif belirtilerin arttığı bulunmuştur. Baker ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışma bulguları ise, kadın ve cinsel istismar öyküsünün depresyon gelişimi açısından önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bostancı ve arkadaşlarının (2006) düzenlediği bir diğer çalışmada ise, dağılmış aile profiline sahip olan üniversite öğrencilerinde depresif semptomların şiddetinin daha yüksek olduğu saptanmış ve duygusal ihmalin bireylerin ilerleyen dönemlerde depresif problemler göstermesi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Bostancı ve ark., 2006). Şar ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan çalışma sonucunda da, duygusal ihmalin depresyonun tekrarlanması üzerinde diğer çocukluk travmalarından daha önemli olduğu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan birçok çalışmada özellikle cinsel istismar geçmişi olan bireylerde depresyon oranın ciddi anlamda yüksek olduğu saptanmıştır. Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk çağı travmalarının fiziksel ihmal, cinsel istismar ve duygusal istismar alt boyutlarının tek başlarına depresyonun anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yürütülen araştırmada, duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarının birlikte depresyon değişkenini anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada da, duygusal istismar, duygusal ihmal, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve cinsel istismarın depresyon ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocukluk çağı travmalarının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

5. Sonuç

Bu çalışma, çocukluk çağı travmalarının depresyon ve alkol ve madde kullanım bozukluğu üzerinde oldukça önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, depresyon veya alkol kullanım bozukluğu olan bireylerin işlevsel başa çıkma stratejileri kullanmaları açısından psikoeğitim ve psikoterapi ile güçlendirilmesi önerilmektedir. Günümüzde alkol ve madde kullanımındaki artış göz önüne alındığında, çocukluk çağı travmatik yaşantıları bulunan ve psikolojik sorunları ile mücadelede alkol ve madde kullanımı gibi işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerine başvuran bireylere daha işlevsel ve sağlıklı stresle başa çıkma yöntemleri öğretilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde istismara uğramış ve / veya ihmal edilmiş gençlere destekleyici eğitim stratejileriyle yardımcı olmak öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir role sahiptir. Alkol tüketenlere cezbedici içme dürtüsü ile nasıl baş edeceklerini öğretmenin tedavi için hayati önem taşıdığı söylenebilir.

O'Malley (1996) tarafından yürütülen bir araştırmada, baş etme becerisi eğitiminin alkolik bireylerde nüksetmeyi önleme açısından oldukça faydalı olduğu görülmüştür. Bununla uyumlu olarak Corbin, Farmer ve Nolen-Hoekesma (2013), kısıtlama ile başa çıkmanın olumsuz alkol tüketim davranışları olan bireylere karşı en koruyucu baş etme becerisi olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre, aile terapisi alan bu bireyler, sorunlu içmeyi içeren daha az adaptif reaksiyonları sınırlandırmak için alternatif başa çıkma biçimi olarak bu tedaviden yararlanabilirler.

Alkolik bireylerde özellikle olumsuz duyguları tolere etme becerisinin arttırılmasının tedavi sürecinin önemli bir amacı olduğu belirtilmektedir (Berking ve ark., 2011). Alkoliklerin tedavisi sırasında, olumsuz duyguları tolere etmek açısından depresyonun travma temelli bir sonuç olduğunun dikkate alınması oldukça önemlidir. Huh, Kim, Lee ve Chae (2017) uyumsuz başa çıkma stratejilerinin çocukluk çağı travmaları ile depresyon şiddeti arasındaki ilişkiyi dolaylı ancak anlamlı olarak etkilediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda uyumsuz stratejilerin duygusal istismar ile mevcut depresyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Özet olarak, depresyon ve alkol kullanım bozukluğu olan travmatize bireylerin tedavisinde baş etme becerilerinin geliştirilmesinin anahtar rol oynadığı anlaşılmaktadır.

6. Kaynakça

Abay, E. ve Ateş, İ. (2001). Bağımlılığın Genetiği. *Bağımlılık Dergisi,* 2(2), 68-70.

Abela JR & Taylor G.(2003). Specific vulnerability to depressive mood reactions in schoolchildren: the moderating role of self-esteem. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 32(3):408-18.

Abela JR, Hankin BL, Haigh EA, Adams P, Vinokuroff T, & Trayhern L. (2005). Interpersonal vulnerability to depression in high-risk children: the role of insecure attachment and reassurance seeking. *J Clin Child Adolesc Psychol*,34(1):182-92.

Afifi, T.O., Brownridge, D.A., Cox, B.J. & Sareen, J. (2006). Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse and Neglect*, 30(10), 1093- 1103.

Alpay, E. H., Aydın, A., & Bellur, Z. (2017). Çocukluk Çağı Travmalarının Depresyon ve Travma Sonrası Stres Belirtileri ile İlişkisinde Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Aracı Rolü. *Klinik Psikiyatri, 20*, 218-226.

Anda, R.F., Felitti, V.J., Bremner, J.D., Walker, J.D., Whitfield, C., Perry, B.D., ve ark. (2006) The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.

APA. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (1. Baskı; E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayınları.

Arellano, C. M. (1996). Child maltreatment and substance use: A review of the literature. *Substance Use and Misuse*, 31(7), 925–927.

Arıkan, Z., Coşar, B., Işık, A., Candansayar, S. ve Işık, E. (1996). Yarı kentsel bir bölgede alkolizm prevelansı. *Kriz Dergisi*, 4(2), 93-100.

Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, C.K., Norris, F.H., Jones, E.C., & Murphy, A.D. (2009) Childhood trauma and adulthood physical health in Mexico. *J Behav Med.*, 32, 255-69.

Basha, E. (2016). *Kosova savaşı gazilerinin depresyon anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi.

Batten, S. V., Follette, V. M., & Aban, I. B. (2002). Experiential avoidance and high-risk sexual behavior in survivors of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, *10*(2), 101 120.

Beck AT, Epstein N, Harrison R. (1983). Cognitions, attitudes and personality dimensions in depression. *Br J Cogn Psychother*, 1, 1-16.

Berking M, Margraf M, Ebert D ve ark. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *J Consult Clin Psychol*. 79:307–318.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N., & Güneysu, S. (1991). 4-12 yaşları arasında 16100 çocukta örselenme durumları ile ilgili bir inceleme. Çocuk istismarı ve ihmali, çocukların kötü muameleden korunması *I. Ulusal Kongresi Kitabı*. Ankara

Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. & Çoban, Ş. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresif Belirtileri Üzerine Etkisi. *New/Yeni Symposium Journal,* 44 (4), 189-195.

Brems, C., Johnson, M. E., Neal, D., & Freemon, M. (2004). Childhood abuse history and substance use among men and women receiving detoxification services. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 30(4), 799–821.

Briere, J., & Elliott, D. M. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse & Neglect,* 27(10), 1205-1222.

Briere, J. N., & Scott, C. (2016). *Travma Terapisinin İlkeleri.* İstanbul Bilgi Üniversites Yayınları.

Brown, G.W & Harris, T.O. (1989). Depression. In: Brown GW, Harris TO, editors. *Life events and illness. New York:* Guilford Press, 49-93.

Brown, S., & Yalom, I. (2008). *Alkolizm terapisi*. (Çev. T. Kazmirci). İstanbul: Prestij Yayınları. (Eserin orijinali 1995'de yayımlandı).

Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, I., Karabatak, O., & Alpak, G. (2013). Yineleyen ve ilk atak depresyonda çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *14*, 93-9.

Carvalho Fernando, S., Beblo, T., Schlosser, N., Terfehr, K., Otte, C., Löwe, B., Wolf, O.T., Spitzer, C., Driessen, M., & Wingenfeld, K. (2014). The impact of self-reported childhood trauma on emotion regulation in borderline personality disorder and majör depression. *J Trauma Dissociation*, 15, 384-401.

Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A., Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 99 112.

Corbin, W. R., Farmer, N. M., & Nolen-Hoekesma, S. (2013). Relations among stress, coping strategies, coping motives, alcohol consumption and related problems: A mediated moderation model. *Addictive Behaviors*, *38*(4), 1912-1919.

Coşkunol, H. ve Altıntoprak, E. (1999). Alkol kullanımının genetik yönleri. *Klinik Psikiyatri,* 2(4), 222-229.

Crow, T., Cross, D., Powers, A., & Bradley, B. (2014). Emotion dysregulation as a mediator between childhood emotional abuse and current depression in a low-income African American sample. *Child Abuse Neg*, 38, 1590-1598.

Demir, C. (2020). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, başa çıkma tutumları, depresyon ve alkol kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Haliç Üniversitesi.

Doğan T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zeka Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Sakarya.

Dube, S. R., Anda, R. F., Whitfield, C. L., Brown, D. W., Felitti, V. J., Dong, M. ve ark. (2005).Long-term consequences of childhood sexual abuse by gender of victim. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430–438.

Durmuşoğlu, N. & Doğru, S.S.Y. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi,* 15, 237-246.

Ekuklu, G., Deveci, S., Eskiocak, M., Berberoğlu, U. & Saltik, A. (2004). Alcoho prevelance and some related factors in Edirne Turkey. *Yonsei Medical Journal,* 45(2), 207-214.

Elder, B. L., & Mosack, V. (2011). Genetics of depression: an overview of the current science. *Issues in mental health nursing*, 32(4), 192-202.

Enoch, M. (2008). The role of GABA(A) receptors in the development of alcoholism. *Pharmacol Biochem Behav,* 90, 95–104.

Enoch, M.A., Hodgkinson, C.A., Yuan, Q., Shen, P.H., Goldman, D. & Roy, A. (2010). The influence of GABRA2, childhood trauma, and their interaction on alcohol, heroin, and cocaine dependence. *Biological Psychiatry,* 67(1), 20-27.

Ersan, E. & Abay, E. (2001). Depresyonun genetik nedenleri. *Duygudurum Dizisi*, 6, 277-82.

Eskin, M., Akoğlu, A., & Uygur, B. (2006). Ayaktan tedavi edilen psikiyatri hastalarında travmatik yaşam olayları ve sorun çözme becerileri: İntihar davranışıyla ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *17*(4), 266-275.

Evren, E.C., Saatçioğlu, Ö., Evren, B., Yapıcı, A. ve Çakmak, D. (2003). Alkol kullanım bozukluğunda cinsiyet farklılığı: Yatan hasta verilerinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi,* 4(3), 96-100.

Galaif, E. R., Stein, J. A., Newcomb, M. D., & Bernstein, D. P. (2001). Gender differences in the prediction of problem alcohol use in adulthood: Exploring the influence of famil factors and childhood maltreatment. *Journal of Study on Alcohol,* 62(4), 486– 493.

Gaumond, P., Davis, C., & Hill, T. (2009). Public policy, treatment. Fisher, G.L. & Roget N.A. (Ed), *Encyclopedia of substance abuse prevention, treatment, & recovery* içinde, 735 742. Los Angeles: Sage Publications.

Geçtan E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gezer E, Yenel F. (2009). Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4): 1 13.

Güleç C. (2018). *Psikiyatrinin ABC'si* "4. Baskı". İstanbul; Say Yayınları.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 128-134.

Heim C, Newport DJ, Mletzko T, Miller AH, Nemeroff CB. (2008). The link between childhood trauma and depression: insights from HPA axis studies in humans. *Psychoneuroendocrinology,* 33(6):693- 710.

Herman, JL. (2011). *Travma ve iyileşme*. Tosun T, Ç.Editör. 1. Baskı. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Holmans, P., Weissman, M., Zubenko, G., Scheftner, W., Crowe, R., DePaulo, J., ... & Levinson, D. (2007). Genetics of recurrent early-onset major depression (GenRED): Final genome scan report. *American Journal of Psychiatry*, 164(2), 248-258

Huh, H. J., Kim, K. H., Lee, H. K., & Chae, J. H. (2017). The relationship between childhood trauma and the severity of adulthood depression and anxiety symptoms in a clinical sample: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Affective Disorders*, *213*, 44-50.

Hyman, S. M., Garcia, M., & Sinha, R. (2006). Gender specific associations between types of childhood maltreatment and the onset, escalation and severity of substance use in cocaine dependent adults. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 32(4), 655–664.

İlhan, Ö.İ., Doğan, Y.B., Demirbaş, H. ve Boztaş, M.H. (2002). Alkol bağımlılarında alkole başlamada belirleyici risk etmenlerinin gelişim dönemlerine göre incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 3(2), 84-90.

İnce, A., Doğruer, Z. ve Türkçapar, M.H. (2002). Erken ve geç başlangıçlı erkek alkol bağımlılarında sosyodemografik, klinik ve psikopatolojik özelliklerin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri,* 5(2), 82-91.

Jasinski,. J. L., Williams, L. M., & Siegel, J. (2000). Childhood physical and sexual abuse as risk factors or heavy drinking among africanamerican women: A prospective study. *Child Abuse & Neglect,* 24(8), 1061–1071.

Kalyoncu, Ö.A. (2010). *Plastik düşler.* İstanbul: Kapital.

Kaplan, S. (1996). *Physical abuse and neglect. In child and adolescent psychiatry*. A *comprehensive textbook*. 2nd ed (ED M Lewis):1033-1041. Baltimore, MA, Williams & Wilkins.

Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (2004). *Madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar.* Abay E (Çeviri). Klinik Psikiyatri. Nobel Tıp Kitabevleri, 75-119.

Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları.* Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Khantzian, E.J. (2003). The self-medication hypothesis revisated: the dually diagnosed patent. *Primary Psychiatry,* 10(1), 47-54.

Khantzian, E.J. (1997). The self-medication hypothesis of substance use disorders: a reconsideration and recent applications. *Harvard Review of Psychiatry*, 4(5), 231- 244.

Khantzian, E. J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *The American Journal of Psychiatry*, 142(11), 1259–1264. https://doi.org/10.1176/ajp.142.11.1259.

Kılıç, C. (2003). *Ruhsal travma sonrası stres bozukluğu gelişiminin belirleyicileri: Bir gözden geçirme.* Aker ve ME Önder. *Psikolojik travma ve sonuçları*, 51-65.

Koob, G.F. (2013). Theoretical frameworks and mechanistic aspects of alcohol addiction: Alcohol addiction as a reward deficit disorder. *Curr Top Behav Neurosci*, 13, 3–30.

Köknel, Ö. (2005*). Ruhsal çöküntü: Depresyon* "6. Baskı". İstanbul; Altın Kitaplar Yayınevi.

Köroğlu E. (2006). *Depresyon Nedir? Nasıl Başedilir?* "5. Baskı". Ankara: HYB Yayınları.

Köroğlu E. (2012). *Kaygılarımız Korkularımız* "6. Baskı". Ankara: HYB Yayınları.

Maisto, S.A., Carey, K.B. & Bradizza, C.M. (1999). *Social learning theory. Leonard, K.E. & Blane, H.T. (Ed), Psychological theries of drinking of alcohol 2nd edition içinde* (pp. 106-123).

Mırsal, H., Kalyoncu, A., Pektaş, O., Tan, D. & Beyazyürek, M. (2004) Childhood trauma in alcoholics. *Alcohol & Alcoholism,* 39(2), 126-129.

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. (2006). *Alcohol use and alcohol use disorders in the United States: Main findings from the 2001 - 2002 national epidemiologic survey on alcohol and related conditions (NESARC).* Bethesda, MD.

Nelson, E.C., Heath, A.C., Lynskey, M.T., Bucholz, K.K., Madden, P.A., Statham, D.J., ve ark. (2006). Childhood sexual abuse and risks for licit and illicit drug-related outcomes: a twin study. *Psychological Medicine,* 36(10), 1473-1483.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S., Seligman, M.E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: a 5-year longitudinal study. *J Abnorm Psychol*, 101(3),405-22.

O'Malley, S. S. (1996). Opioid antagonists in the treatment of alcohol dependence: clinical efficacy and prevention of relapse. *Alcohol and Alcoholism, 31*(1), 77-82.

Ovayolu, N., Uçan, Ö. ve Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,*2 (4),14-22.

Öztürk, E. (2003). Travma kökenli dissosiyatif bozukluk vakalarinin aile bireylerindeki çocukluk çagi travmalari (Childhood traumata in the first degree relatives of traumatized dissociative patients) (*Doctoral dissertation, Doctoral Dissertation*).

Öztürk, M.O. (2001). Psikoaktif madde kullanımına bağlı bozukluklar. *Ruh sağlığı ve bozuklukları* içinde (sf. 519-550). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Öztürk, M.O., ve Uluşahin, A. (2008). Psikoaktif madde kullanımına bağlı bozukluklar. Öztürk M.O. ve Ulusahin A. (Ed), *Ruh sağlığı ve bozuklukları* cilt II içinde (sf. 687- 735). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Piazza, N.J. & Wise, S.L. (1998). An order-theoretic analysis of Jellinek's disease model of alcoholism. The International *Journal of the Addictions,* 23(4), 387-397.

Post, R.M. (1992). Transduction of psychological social stress into the neurobiology of recurrent affective disorder. *Am J Psychiatry,* 149, 999-1010.

Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F. J., Martins, E. C., . . . Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: a comparison between six european countries. *Personality and Individual Differences*,98, 218-2.

Pur, İ. G. (2009). *Alkol Bağımlısı Hastalar İçin Sinematerapi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Ross, Colin, A. (2007) Borderline Personality Disorder and Dissociation. *Journal of Trauma and Dissociation.*

Rothman, E.F., Edwards, E.M., Heeren, T. & Hingson, R.W. (2008). Adverse Childhoo Experiences Predict Earlier Age of Drinking Onset: Results From a Representative US Sample of Current or Former Drinkers. *Pediatrics*, 122(2), 298-304.

Roy, A. (2003). Distal risk factors for suicidal behavior in alcoholics: replications and new findings. *Journal of Affective Disorders,* 77(3), 267-271.

Sadock BJ, M.D. Virginia A, & Sadock MD. (2005). *Klinik psikiyatri. 2 ed*. Ankara: Güneş Kitapevi.

Saraçlı, Ö. (2007). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı ile ilişkili bireysel ve psikososyal faktörler*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı. Zonguldak.

Schuckit, M.A. (2000). *Alcohol-Related disorders*. Sadock B.J. & Sadock V.A. (Ed), *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry 7th edition* içinde (pp. 953-971). Philadelphia: Lippincott Williams&Wilkins.

Schuckit MA., Wilhelmsen K., Smith TL., Feiler HS., Lind P., Lange LA., ve ark. (1987). Autosomal linkage analysis for the level of response to alcohol. *Alcohol Clin Exp Res*, 29(11):1976-82

Shin, S.H., Edwards, E.M. & Heeren, T. (2009). Child abuse and neglect: Relations to adolescent binge drinking in the national longitudinal study of Adolescent Health (AddHealth) Study. *Addictive Behaviors,* 34(3), 277-280.

Şengül, C. ve Herken, H. (2009). Genjetikten epigenetiğe alkol bağımlılığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(3), 239-245.

Tabakoff, B. & Hoffman, P.L. (2013). The neurobiology of alcohol consumption and alcoholism: An integrative history. *Pharmacol Biochem Behav,* 113, 20-37.

Tan O. (2019). *Depresyon* "10. Baskı". İstanbul: Timaş Yayınları.

Tekin, M. (2008). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel model çerçevesinde sosyal anksiyete bozukluğu ve alkol kötüye kullanımı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Muğla.

Tucci, A.M., Kerr-Corrêa, F. & Souza-Formigoni, M.L. (2010). Childhood trauma in substance use disorder and depression: An analysis by gender among a Brazilian clinical sample. *Child Abuse and Neglect,* 34(2), 95-104.

Uluğ B. (1997). *Madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar*. Güleç C, Köroğlu E(Eds). *Psikiyatri Temel Kitabı. 1. Baskı*, Ankara: MedioGraphics Ajans Matbaacılık Hizmetleri, 1997: 299-320.

Ulukol, B., Kahiloğulları, A.K., & Sethi, D. (2014). Adverse childhood experiences survey among university students in Turkey. *WHO Regional Office for Europe: Copenhagen*.

Ünal S, Küey L, Güleç C, Bekaroğlu M, Evlice YE, Kırlı S. (2002). Depresif bozukluklarda risk etkenleri. *Klinik Psikiyatri,* 5: 8–15.

Üzel, T., & İnci, F. (2020). *Depresyon hastalarında çocukluk çağı travmaları, başa çıkma tutumları, intihar düşüncesinin düzeyi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Walton-Mossa, B., & McCaulb, M. E. (2006). Factors associated with lifetime history of drug treatment among substance dependent women. *Addictive Behaviors,* 31(2), 246–253.

World Health Organization (WHO). (2004). *Global status report on alcohol.* Geneva.

World Health Organization. Child Maltreatment. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/. Erişim Tarihi: 14.11.2020.

Wu, N.S., Schairer, L.C., Dellor, E. & Grella, C. (2010). Childhood trauma and health outcomes in adults with comorbid substance abuse and mental health disorders. *Addictive Behaviors*, 35(1), 68-71.

Yakın, G. (2014). *İstanbul Dr Lütfi Kırdar Eğitim ve Araştırma Hastanesinde çalışan sağlık personellerinin (hemşire, ebe, sağlık memuru ve acil tıp teknisyeni) depresyon ve tükenmişlik düzeyinin değerlendirilmesi.* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. İstanbul.

Yılmaz, M.E. (2007). *100. Yıl Üniversitesi öğrencilerinde alkol, sigara kullanımı ve ilişkili olduğu etmenler.* Yayınlanmamış Lisans Üstü Tezi, 100. Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Anabilim Dalı. Van.

Tam Metin No: TM013

HİZMET İÇİ EĞİTİMDE TURNUVA TEKNİĞİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Aslan
Pazarcık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
@mehmet46sln@gmail.com
ORCİD:0000-0002-4029-2672
Bülent Alcı
Yıldız Teknik Üniversitesi
@bulent_alci@hotmail.com
ORCİD:0000-0002-4720-3855

Özet

Bu araştırmanın amacı; hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin, turnuva tekniği ilgili bilgilerinde HİE öncesi ve sonrasında, farklılık olup olmadığının ortaya konmasıdır. Araştırmaya Kahramanmaraş'taki bir okuldan 14 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya değişik branşlardan öğretmenler katılmıştır. Araştırma üç gruplu ön test son test çalışmasıdır. Çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma veri analiz yöntemlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlere 20 çoktan seçmeli soru sorularak, uygulama öncesi ile uygulama sonrasında bilgilerinde bir değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda; eğitimden önce öğretmenlerin birçoğunun sınıflarında turnuva tekniği yöntemini kullanmadığı ve teknik hakkında çok fazla bir bilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak, eğitimden sonra öğretmenlerin turnuva tekniğine ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda eğitimde kazanılan bu bilgiler, öğretmenlerin örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası ve gösterip yaptırma gibi aktif öğretim tekniklerine de katkı sağlamıştır.
Anahtar Sözcükler; *Hizmet içi eğitim, öğretim yöntem ve teknikleri, turnuva tekniği*

Abstract

The aim of this research is to reveal whether there is a difference before and after the in-service training of high school teachers participating in in-service training about tournament technique. 14 teachers from a school in Kahramanmaraş participated in this study. Teachers participating in the study are from different fields of study. The research is the study of a three-group pre-test and post-test. The data obtained from the study were evaluated according to qualitative research data analysis methods. In this study, it was searched whether there was a change in their knowledge before and after the application by asking 20 multiple choice questions to the teachers. As a result of the data evaluation; before in-service training, it was determined that most of the teachers did not use the tournament technique method in their classes and did not know much about the technique. However, it was found that there was a significant increase in the knowledge of teachers about tournament technique after the training. This information obtained in in-service training also contributed to teachers' active teaching techniques such as case studies, question and answer, brainstorming and demonstration.

Keywords: *In-service training, teaching method and techniques, tournament technique*

1. Giriş

Bir toplum gelişebilmek için bireylerinin niteliklerini geliştirmek zorundadır. Bu zorunluluk bireylerin içinde bulunduğu topluma uyma, kendilerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ileriye doğru gitme ve yükselme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve

alışkanlıkların kazandırılmasını gerektirir. Bireylerin bu niteliklerini artırmanın yolu, onlara çeşitli eğitim olanaklarının sağlanmasından geçmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008).
Hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bir başka deyişle üretim ve hizmette kalite standartlarına ulaşmayı sağlamak için, istihdam edilen işgücünün bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına yönelik yapılan planlı etkinliklerin tamamı hizmet içi eğitim olarak adlandırılmaktadır (Aytaç, 2000).
Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel öğesi olan öğretmenlere sürekli olarak yenileşme imkânının verilmesi, bu amaçla HİE faaliyetlerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek HİE programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekir (Erisen, 1998, s.41). Karaküçük'e (1987) göre öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları ise hizmet öncesi ve HİE süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilir (Akt:Saban, 2000). Uzun yıllar çalışan öğretmenlerin, gerek teknoloji, gerekse farklı alanlarda meydana gelen gelişmeleri takip ederek; bu gelişmelere göre kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve edindikleri bilgileri öğrencilerine aktarmaları gerekir. Bu yüzden, öğretmenlere yönelik uygulanan Hizmet içi Eğitim (HİE) çalışmaları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ve eğitimin devamlılığının sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Hizmet içi eğitim, kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla, kurum içinde ya da kurum dışında, is basında ya da is dışında başvurulan eğitim etkinlikleridir. Ayrıca HİE herhangi bir kurum personelinin görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını motive edecek etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır (Gül, 2000; Kaya, Küçük ve Çepni, 2006).

Hizmet içi eğitimin amacı, personelin verimliliğini ve doyumunu artırmak; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte onlara, etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak; okul personelinin is performansını, öğretmenlerin görev performans becerisini, profesyonel bilgisini, kişisel veya genel eğitimini geliştirmek ve kariyer gelişimi için deneyim ve tecrübelerini zenginleştirmek, eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak belirtilmektedir (Aytaç, 2000; Budak, 1998; Kaya vd., 2006; OECD, 1982).

Gül'e (2000) göre hizmet içi eğitimin üç temel unsuru;

1. Öğretmene isiyle ilgili becerilerin kazandırılması,
2. Bu becerilerin kazanılması için gerekli bilgilerin verilmesi,
3. Öğretmenlerin davranışlarının olumlu yönde etkilenmesidir.

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar, HİE tasarlamanın en önemli kısmının, ihtiyaçların belirlenmesi olduğu fikrinde birleşmektedirler.

HİE etkinlikleri, personelin eğitim ihtiyacını karşılamak ve kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmada emek faktöründen beklenen verimliliği elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır. Kurumlarda hizmet içi eğitim, genellikle, bireye isiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından, meslekî eğitim niteliği taşımaktadır.

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için kurumun, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini dengeli olarak karşılaması gerekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004).

Haris'e (1989) göre; HİE faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararları; öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme ve öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme seklinde özetlenebilir (Akt: Silvester, 1997).

Hizmet içi eğitimleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle sene içinde 2 döneme değil, dört döneme ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının hizmet içi dönemde aldıkları eğitimler kuruma, bölgeye, öğrenci gruplarına bağlı olarak değişebilse de temel hedef öğrencinin bir eğitim yılını doğru şekilde planlamak, uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini, öğretim materyallerini, öğretim yöntemlerini belirlemektir. Kurumlar kendi hizmet içi dönemlerini öğretmenlerden aldıkları görüşler bakımından şekillendirebilirler. Bu çalışmada bir kurumda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimde turnuva tekniğinin aktif öğrenmede kullanılan yöntemlerden (soru cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası ve örnek olay) hakkında görüşlerini almak amaçlanmıştır.

"Aktif öğrenme genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Ancak, öğrenenin basit olarak öğrenme sürecine katılmasını değil, öğreneni zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur" (Fer ve Kalem, 2003). Aktif öğrenme modeline göre yapılandırılan bir öğrenme sürecinde birey her açıdan etkin rol oynar. Sürecin merkezinde olan öğrenci öğrenmenin dıştan aktarılan bir süreci temsil etmediğini ve ona özgü olduğunu fark ederek öğrenmenin onun içinde gerçekleşen bir yapıya sahip olduğunu bilir. Çünkü aktif öğrenme modelinde birey hem bilişsel, hem devinimsel hem de duyuşsal açından öğrenme sürecine dâhil, kendi öğrenme sürecinin farkındadır.

Öğrenci merkezli aktif bir öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmenin üzerine yüklenen roller farklılaşmaktadır. Aktif öğrenme ortamında öğretmen öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eden bir öğrenme rehberi haline gelir, öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen bireylerdir. Fakat öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir (Açıkgöz, 2008). Aksine aktif öğrenme ile yapılandırılan bir öğrenme sürecinde öğretmenin daha fazla sorumluluk alması ve aktif öğrenmenin gerektirdiği yetilere sahip olma konusunda kendisini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme modelinin merkeze alındığı bir öğrenme sürecinde, öğretmen derse yönelik eğitimsel hedefleriyle uyumlu olmak için sınıftaki öğretim sürecini aktif öğrenme yaklaşımının gerektirdikleri doğrultusunda düzenlemek zorundadır (Modell,1996). Bunun için de öğretmenler öğrencilere sundukları eğitim yaşantısının öğrenme-öğretme sürecini aktif öğrenme teknikleri ile yapılandırmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak olan teknikler onların bilgiye ulaşırken, bilgiyi yapılandırırken ve anlamlandırırken kullandıkları yollardır. Bu açıdan öğretmenin ilk olarak aktif öğrenme tekniklerinin işlevine ve öğrenme sürecine katacağı faydaya inanması daha sonra da bu

öğrenme modelinin gerektirdiği aktif öğrenme tekniklerini çok iyi uygulayabilecek yetilere sahip olması gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin aktif öğrenme modeline göre oluşturulmuş bir eğitim anlayış içerisinde, bu teknikleri uygulamaya dayalı olarak deneyimlemeleriyle mümkün olabilir.

Hizmet içi öğretmen eğitimi, toplumdaki ve teknolojideki kaçınılmaz değişimin sonucu öğretmenlerin bilgi, ilgi ve becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlere profesyonel destek sunan her tür etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Essel, Badu, Owusu-Boateng & Saah, 2009).

Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde sunulan öğrenme yaşantılarına bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin aktif öğrenme deneyimleri yaşayamadıkları ve bireylere sunacakları öğrenme süreçlerinin temel taşı olan yöntem ve teknikleri bilgi boyutunda aldıkları gözükmektedir. Taş (2005)'a göre eğer öğretmen adaylarının aktif öğrenme deneyimi kazanmaları isteniyorsa, ilk önce aldıkları öğretmen eğitimi sürecinde aktif öğrenme yaşantısına tabi olmaları gerekmektedir. Özellikle bu konuda yapılan bir araştırmada, üniversitedeki öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ve teknikleri ile okullardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı olduğunu ortaya koyulmuştur (Gür, 1998). Öğretmen adaylarının böylesi bir eğitimden geçerek aktif öğrenme modelinin gerektirdiği yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamaya geçirmeleri beklenemez. Bu anlamda yapılan çalışmalar da bunu destekleyecek niteliktedir (Yıldırım ve Demir, 2003; Erdem & diğerleri, 2006; Önen ve diğerleri, 2008). Genel olarak bakıldığında, bu eksiklik ancak öğretmenlere aktif öğrenme modeline göre oluşturulmuş bir hizmet içi eğitim uygulamasıyla giderilebilir çünkü hizmet içi eğitimler öğretmenlerin uygulama içerisindeki eksikliklerini giderme amacıyla yapılandırılan öğretmen gelişim programlarıdır.
Erişen (1998)'e göre, eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel öğesi olan öğretmenlere, sürekli olarak sunulan hizmet içi eğitimlerle yenileşme fırsatı verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yenileşmesi ve gelişmesine imkân verecek bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut eksiklikleri giderecek nitelikte olması ve ihtiyaca göre yapılandırılması gerekmektedir. Fakat Ülkemizde MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan plânlanmaktadır (Gökdere & Çepni, 2004). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlere hem aktif öğrenme modelinin gerekliliklerini içselleştirmeleri, hem de bu modeli uygulamaya geçirmek için en önemli araçlardan olan aktif öğrenme tekniklerini uygulama konusunda yeterli düzeye gelmelerine yardımcı hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve uygulaması gerekmektedir. Ayrıca bu hizmet içi eğitimin aktif öğrenme modelinin merkezde olduğu bir eğitim programıyla öğretmenlere sunulması ve öğretmenlerin sınıf içerisine aktif öğrenme modelini uygulamaya taşımasının sağlanması gerekmektedir.
Turnuva yönteminin bu araştırma sürecinde seçilmesinin temel nedeni bu yöntemin öğrenme yaşantılarında, işbirliğini sağlama biçimlerinde, değerlendirme ve pekiştirme süreçlerinde farklılıklar içermesidir.
Bu araştırmanın amacı; işbirlikli öğrenme modelinde yer alan takım-oyun-turnuva ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Tasarlanan aktif öğrenme teknikleri hizmet içi eğitim uygulamasına katılan öğretmenlerin turnuva tekniği yöntemi ile oluşturulan bir aktif öğrenme yaşantısı deneyimlemelerini sağlamak, eğitim içeriğinde verilen dört aktif öğrenme tekniğiyle ilgili (soru- cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, örnek olay) uygulama boyutundaki bilgi düzeylerini arttırmak ve uygulanan hizmet içi eğitimin etkinliğini katılımcı görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Ayrıca

katılımcıların hizmet içi eğitim sürecinin sonunda turnuva tekniği yöntemiyle ilgili görüşlerine başvurmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Takım-oyun-turnuva tekniği ile öğretimin hizmet içi eğitiminde öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, rastgele seçilmiş gruplarda deneysel araştırma deseni olan ön test-son test kullanılmıştır

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubu, Kahramanmaraş'ta bir lisede öğretmenlik yapan 14 öğretmenden oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde herhangi bir branş sınırlaması yapılmamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının turnuva tekniği ile ilgili ön bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulamaya başlamadan önce ön test, etkinlikler ve yöntemler uygulandıktan sonra ise son test uygulaması yapılmıştır.

Ön test : Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylere göre işbirlikli öğrenme gruplarına öğrenci seçmek amacıyla kullanılmıştır. Test çoktan seçmeli (dört seçenekli) 20 soru içermektedir.

Son test: Akademik başarı testi, çalışmayı yapan araştırmacı tarafından önceden yapılan araştırmalardan da yararlanılarak hazırlanmıştır. Test toplam 20 sorudan oluşmuştur

2.4. Eğitim Uygulaması

Bu çalışmada turnuva tekniği yönteminde ilk aşamada öğretmenlerin giriş bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından aktif öğrenme tekniklerini de kapsayan 20 soruluk çoktan seçmeli test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından turnuva tekniği ile ilgili konunun sunumu yapılmıştır. Öğretmenler A, B ve C olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Çalışma, araştırmacının gruplar içerisinde öğretmenlere konu ile ilgili bilgiler içeren çalışma yaprakları dağıtması ve onların bu yapraklardaki konuları detaylı bir şekilde çalışmaları ile devam ettirilmiştir. Hazırlanan çalışma yaprakları, öğretmen adaylarının öğrendikleri konu ile ilgili edindikleri bilgileri birbirleriyle tartışarak konuyu sindirmeleri, yanlış anlamalarını düzeltmeleri, birbirlerinin eksikliklerini gidermeleri ve turnuvalara hazırlanmaları için kullanılmıştır. Bu sırada anlaşılmayan noktaların grupça tartışıldığında ortak bir sonuca ulaşılamadığı durumlarda araştırmacıdan yardım alınmıştır. Bu çalışmaya ayrılan süre tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına ikili denetim tekniği ile hazırlanan ikinci bir çalışma yaprağı verilmiştir. Bu şekilde grup içinde ikişer ikişer çalışıp soruları cevaplandırılmıştır. Grupların çalışması bittikten sonra öğretmen adayları kendileri için belirlenen turnuva masalarına alınmışlardır. Öğretmenler iki grup beşerli ve bir grup da dörderli olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Gruplarda yüksek başarıya sahip olanlar birinci masaya, orta seviyede olanlar ikinci, üçüncü masaya alınmışlardır. Bu noktada öğretmen adaylarına hangi grubun başarılı, hangisinin başarısız veya orta düzeyde olduğu ile ilgili bilgi verilmemiştir. Öğretmen adayları turnuva masalarında yerlerini aldıktan sonra turnuvalar başlatılmıştır. Turnuva sırasında gruplara üzerinde yalnızca sayıların olduğu bunun yanı sıra soruların olduğu ve soruların cevaplarının olduğu üç grup kart ve oyun puan cetveli verilmiştir. Turnuva masalarındaki öğretmen adayları turnuvalar başlamadan önce oyun puan kâğıtlarına kendilerinin ve gruplarının isimlerini yazmışlardır. Gruptaki herkes üzerinde sadece sayıların olduğu (oyuna ilk kimin başlayacağını belirlemede kullanılan) kartlardan birer tane seçmişlerdir. İçlerinde en yüksek sayının olduğu kartı çeken kişi ilk okuyucu olarak kart numarasındaki problemi çözme hakkını kazanmıştır. Bu şekilde turnuvayı kimin başlatacağı belirlendikten sonra üzerinde sadece numaraların olduğu kartlar artık

kullanılmayacağından masadan uzaklaştırılmıştır. İlk okuyucu çektiği sayının numarasına sahip olan soru kartını alarak soruyu tüm gruba sesli bir şekilde okumuştur. Sorunun yanıtını biliyorsa söylemiş, bilmiyorsa bir tahminde bulunmuştur. Grup içinde, verilen cevaba itiraz eden yoksa okuyucunun sağında bulunan arkadaşı soru kartı ile aynı numaralı olan yanıtın bulunduğu karttaki doğru cevabı okumuştur. İlk okuyucu soruyu doğru yanıtlamışsa kartı kazanmış eğer yanlış cevaplamışsa kart masaya geri dönmüştür. Diğer bir durumda yani ilk okuyucunun verdiği cevaba karşı çıkmak isteyenler olduğunda okuyucunun solundan itibaren sırayla söz hakkı verilmiştir. Hemen solundaki arkadaşı karşı çıkmak isterse ilk ona söz hakkı verilmiştir. O karşı çıkmamış ise onun solundakine söz hakkı verilmiştir. Bu şekilde grupta isteyen herkes o soruyu cevaplamak için söz hakkına sahip olmuştur. İlk okuyucuya itiraz eden arkadaşlarından iki veya daha fazla kişiye aynı cevabı verme hakkı tanınmamıştır. Herkes verilen cevapların dışında bir fikre sahip ise söz hakkı alabilmiştir. Önceden olduğu gibi okuyucunun sağındaki kişi yine cevabı okumakla yükümlü olmuştur. Grup içinde doğru cevabı veren kişi o kartı kazanmıştır. Hiç kimsenin doğru cevabı veremediği durumda kart turnuvanın ilerleyen zamanlarında tekrar bir soru olarak karşılarına çıkacak şekilde masaya geri bırakılmıştır. Bu durum turnuvanın ilerleyen zamanlarında okuyuculuğun bir sola kayması ile devam ettirilmiştir. Turnuvanın devamında kart kazananlar olduğunda ve karşı çıkmak istedikleri cevaplar olduğunda, soruyu yanlış cevapladıkları takdirde her yanlış cevaba karşılık kazandıkları kartlardan birini kaybetmişlerdir. Bu sebeple soruları cevaplandırırken çok dikkatli olmaları sağlanmıştır. Turnuva, oyun kartları bitene kadar devam ettirilmiştir. Araştırmacı çalışma ve turnuvalar sırasında masaları dolaşarak öğretmen adaylarına gereken durumlarda müdahale etmiş ve yardımcı olmuştur. Turnuva sonunda öğretmen adayları hem kendi isimlerinin hem de grup isimlerinin olduğu puan cetveline kazandıkları kart sayısını yazmış ve buna göre aldıkları puanlarla gruplarına geri dönerek grup puanına katkıda bulunmuşlardır. Turnuva puanları, araştırmacı tarafında hesaplanmıştır. Aynı turnuva masasında en fazla sayıda kartı toplayan en yüksek puanı, aynı sayıda kart toplayanlar aynı puanı ve en az sayıda kart toplayan da en az puanı alarak gruplarına katkıda bulunmuşlardır. Böylece turnuva tekniği öğretmenlerinde istekli bir şekilde katılımıyla sonuçlandırılmıştır. Eğitim süresince öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim teknikleri hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından aktif öğretim teknikleri olan beyin fırtınası, örnek olay, gösterip yaptırma, soru cevap, oyun vb. hakkında sınıf ortamında nasıl kullanılacağı ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Çalışma uygulanan 20 soruluk çoktan seçmeli sınav ile sonuçlandırılmıştır.

Eğitim 2019-2020 eğitim öğretim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeni başlattığı uygulama olan 1. dönem ara tatil seminer dönemi uygulamasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Hazırlanan sorular bir uzmana danışılarak sorulara son şekli verilmiştir. Uygulama sonucunda veriler toplandıktan sonra aynı uzmana gönderilerek hizmet içi eğitimin konusu ile uyumluluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Örnekleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki eğitim durumları ve öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılları ile ilgili bulgular;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo.1.Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	7	50
Erkek	7	50
Toplam	14	100

Çalışma kurumda yer alan öğretmenler lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Kurumda çalışan öğretmenlerin 7'si kadın, 7'si erkektir.
Öğretmenlerin yaş dağılımları Tablo.2'de verilmiştir.

Tablo.2. Öğretmenlerin yaş dağılımı

Yaş dağılımı	Frekans	Yüzde
21 - 26	1	7,14
27 - 33	4	28,57
34 - 41	4	28,57
42 - 49	3	21,42
50 ve üzeri	2	14,28
Toplam	14	100

Tablo.2'de yer alan dağılıma göre öğretmenlerin en çok "27-33 ve 34-41 (4, %28,57) yaş" aralığında bulunduğunu, en az "21-26 (1, %7,14)" dağılımda öğretmenin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Öğretmenlerin mesleki eğitim durumlarına Tablo.3'de verilmiştir.

Tablo.3.Öğretmenlerin mesleki eğitim durumları

Mesleki eğitim	Frekans	Yüzde
Yüksekokul	0	0
Lisans	12	85,71
Yüksek Lisans	2	14,28
Doktora	0	0
Toplam	14	100

Tablo.3'de yer alan dağılıma göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (12, %85,71) lisans mezunudur.
Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımları Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo.4.Öğretmenlerin mesleki deneyim yılları

Mesleki deneyim yılı	Frekans	Yüzde
0- 5	2	14,28
5-15	7	50
15 ve üzeri	5	35,71
Toplam	14	100

Tablo.4'de verilen bilgiler ışığında öğretmenlerin en çok "5-15 yıl ve üzeri" aralığında (7, %52,36) olduğu, sonra "15 ve üzeri yıl" (5, %35,71), en son "0-5 yıl" aralığında (2, %14,28) olduğu belirlenmiştir.

3.2.Problem durumuna ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin turnuva tekniği ile ilgili hizmet içi eğitimi programına yönelik hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar ile ön test-son test başarı durumları değerlendirilecektir.

1.Madde: Turnuva tekniği eğitim programı beklentilerimi karşıladı.

Tablo.5 .Öğretmenlerin "Turnuva tekniği eğitim programı beklentilerimi karşıladı" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	Yüzde
Tamamen	7	50
Oldukça	4	28,57
Kısmen	2	14,28
Çok Az	1	7,14
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin çoğunluğu turnuva tekniği eğitim programını "Tamamen (7, %50)" beklentilerini karşılar nitelikte bulmuştur.

2.Madde: Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.

Tablo.6.Öğretmenlerin "Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen		

	10	71,42
Oldukça	3	21,42
Kısmen	1	7,14
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin çoğunluğu "Tamamen, (10, %71,42)" eğitim programının amaç ve içeriğini iyi organize edilmiş bulmuştur.

3.Madde: Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim süresince aktif katılımı sağladı.

Tablo.7.Öğretmenlerin "Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim süresince aktif katılımı sağladı" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen	8	57,14
Oldukça	4	28,57
Kısmen	2	14,28
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, "Tamamen (8, %57,14)" program süresince kullanılan öğretme, öğrenme stratejilerinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitimin aktif halde katılımlı hale getirdiğini düşünmüştür.

4.Madde: Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi.

Tablo.8.Öğretmenlerin "Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen	12	85,71
Oldukça	2	14,28
Kısmen	0	0
Çok Az	0	0

Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu "Tamamen (12, %85,71)" programı yürüten eğitimcinin programda aktarılan içeriğe hakim olduğunu, bir kısmı "Oldukça (2, %14,28) hakim olduğunu belirtmiştir.

5.Madde: Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.

Tablo.9.Öğretmenlerin "Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen	13	92,85
Oldukça	1	7,14
Kısmen	0	0
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	14

Öğretmenlerin %92,85'si "Tamamen",%7,14 "Oldukça" eğitimcinin ifade etmek istediklerini açık ve anlaşılır bulmuştur.

6.Madde: Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.

Tablo.10. Öğretmenlerin "Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen	12	85,71
Oldukça	1	14,28
Kısmen	0	0
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin %85,71'si "Tamamen", %14,28'i "Oldukça" eğitimcinin beden dilini etkin biçimde kullandığını belirtmiştir.

7.Madde: Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.

Tablo.11. Öğretmenlerin "Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı" sorusuna yönelik görüşleri

	Frekans	Yüzde
Tamamen	7	50
Oldukça	3	21,42
Kısmen	4	28,57
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenler eğitim programının kişisel gelişimlerine katkılarını sırayla "Tamamen, (7, %50)", "Oldukça, (3, %21,42)", "Kısmen, (4, %28,57)" olarak cevaplamışlardır.

8.Madde: Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.

Tablo.12.Öğretmenlerin "Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı" sorusuna yönelik cevapları

	Frekans	Yüzde
Tamamen	6	42,85
Oldukça	5	35,71
Kısmen	3	21,42
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenler eğitim programının mesleki gelişimine katkılarını sırasıyla "Tamamen, (6,%42,88)", "Oldukça, (5,%35,71)", "Kısmen, (3,%21,42) olarak yanıtlamışlardır.

9.Madde: Program eğitimcilerin/ öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.

Tablo.13. Öğretmenlerin "Program eğitimcilerin/ öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir" sorusuna yönelik görüşleri

	Frekans	Yüzde
Tamamen	11	78,57
Oldukça	2	14,28
Kısmen	1	7,14
Çok Az	0	0

Hiç	0	0
Toplam	100	100

Öğretmenler program eğitimcilerin/öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayabilir sorusuna büyük çoğunluğu "Tamamen, (11, %78,57)",olarak cevaplamışlardır.
10.Madde: Bu programı eğitimci/ öğretmen olan herkese tavsiye ederim.

Tablo.14.Öğretmenlerin "Bu programı eğitimci/ öğretmen olan herkese tavsiye ederim" sorusuna yönelik görüşleri

	Frekans	**Yüzde**
Tamamen	10	71,42
Oldukça	2	14,28
Kısmen	1	7,14
Çok Az	1	7,14
Hiç	0	0
Toplam	14	100

Öğretmenlerin programı tavsiye etmelerine yönelik görüşlerin büyük çoğunluğu "Tamamen, (10,%71,42)", "olduğu görülmüştür.

Tablo.15.Grupların ön test başarı ortalamaları

Gruplar	**Frekans**	**Puan Ortalaması**
A Grubu	5	75
B Grubu	5	73
C Grubu	4	71.25
Genel Ortalama	14	71,41

Yapılan ön test sınavı sonucunda grupların ortalamalarının benzerlik gösterdiği, giriş seviyelerinin birbirine yakın gruplar olduğu görülmüştür.

Tablo.16.Grupların son test başarı ortalamaları

Gruplar	**Frekans**	**Puan Ortalaması**
A Grubu	5	88
B Grubu	5	92

C Grubu	4	83,75
Genel Ortalama	14	87,91

Yapılan son test sınavı sonucunda her üç grupta da ön test sınavı ile arasında büyük farklılık olduğu görülmüştür.

4.Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular bir arada değerlendirilerek yorumlandığında öğretmenlerin HİE öncesinde turnuva tekniği ile ilgili eksiklikler olduğu görülmüştür. HİE sonunda ise öğretmenlerin turnuva tekniğinin ne olduğuna, kullanım amacına, nasıl oynandığına, işbirliği içinde çalışma ve grup başarılarının önemine ilişkin bilgi ve becerilerinde olumlu yönde bir artışın olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim öncesi turnuva tekniği ile ilgili testteki sorulara verdikleri cevaplar ile son testte eğitim sorası verdikleri cevaplar arasında pozitif yönde bir gelişmenin olduğu görülmüştür. Bu araştırmada HİE öncesinde öğretmenler, sınıflarında daha az yöntem-teknik kullandıklarını; HİE sonrasında ise kullanacakları yöntem-teknik sayısının beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, soru cevap, grup çalışması, örnek olay, oyun vb. artıracaklarını belirtmişlerdir.Önen vb. (2008) ilköğretim öğretmenleriyle yapmış oldukları HİE çalışmasından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Önen ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada hizmet içi eğitime katılan bir grup öğretmene üç gün süreli seminer çalışması uygulanmış ve bu uygulama sonunda ön test ve son test uygulanarak öğretmenlerin yöntem-tekniklere ilişkin bilgi değişimi kıdemleri de göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak bilgilerinde önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha fazla bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.HİE semineri genel olarak değerlendirildiğinde seminerin öğretmenlerin turnuva tekniğinin eğitimde uygulanmasına ilişkin bilgilerinde olumlu yönde bir gelişmeye neden olduğu söylenebilir. Kanlı ve meslektaşlarının 2000 yılında Ankara'da görev yapmakta olan fizik öğretmenlerine laboratuvar kullanımına yönelik düzenlenmiş oldukları hizmet içi eğitim kursuna ilişkin araştırmanın sonuçlarına göre; düzenlenen hizmet içi eğitim kursunun öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinde olumlu yönde gelişmeye neden olduğu belirlenmiştir (Kanlı ve Yağbasan, 2002).Yapılan araştırmalar ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, HİE çalışmalarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ancak düzenlenen HİE çalışmalarının etkililiğinin arttırılması için; HİE çalışmalarının sahip olduğu niteliklerin detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

5.Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Öğretmenlere aktif öğretim yöntem ve teknikleri sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak da öğretilmelidir.

2.HİE çalışmaları düzenlenirken öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

3. Her yıl öğretmenlerin ihtiyaçları saptanmalı ve alanında uzman kişiler tarafından görev yapan öğretmenlere belirli aralıklarla HİE seminerleri verilmelidir.

4. HİE ihtiyacı saptanırken yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.

6.Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2008) Aktif Öğrenme. 10.Baskı. İstanbul: Biliş Yayıncılık

Alyar, M. (2014). *Maddenin tanecikli yapısının anlaşılması üzerine işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, Milli Eğitim, Sayı:147. (ISSN 1301-7669).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erisen, Y. (1998), Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci, Milli Eğitim Dergisi, (140), 39-43.

Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., & Saah, A. A. (2009). In-Service Training: An Essential Element in The Professional Development of Teachers, Malaysian Journal of Distance Education 11(2), 5564

Fer, S. (2009). Öğretim Tasarımı. (2.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökdere, M., ve Çepni, S., (2004), Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalısma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (24)2, 1-14

Gökdere, M., Çepni, S., 2004, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2, 1-14

Gül H., (2000), Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmet Đçi Eğitim, Dokuz Eylül Üniversitesi, SosyalBilimlerEnstitüsüDergisi2)3,[Online]http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html, 14.04.2006

Gültekin M.,Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, Sosyal Bilimler Dergisi, (19)185-2001

Kanlı, U., ve Yağbasan, R., (Kıs-Bahar 2002), 2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim

Yaz Kursunun Etkinliği, Milli Eğitim Dergisi, 153-154

Kaya, A., Küçük, M., Çepni, S., (2006), Fizik Laboratuarlarına Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet Đçi Eğitim Programının

Değerlendirilmesi, Sayı:16, 89-102, [Online] http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr, 12.04.2006

Modell, H. I. (1996). Preparing students to participate in an active learning environment. Advances in physiology education, 270(6), S69.

Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., Gürdal, A., (2008), Hizmet İçi Eğitime Katılan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim

Tekniklerine Đliskin Bilgilerindeki Değisimin Tespiti:Tekirdağ Örneği, KEFAD, (9)1, 45-57

Saban, A., (2000), Hizmet Đçi Eğitimde Yeni Yaklasımlar, Milli Eğitim Dergisi, (145), 25-30.

Sılvester, H., (1997), Insect projects and evaluation. In-Service Teacher Development: International Perspectives, London.

Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 177-184.

Yıldırım, Z. & Demir, K., (2003), Burdur İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alanları ve Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri İle Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bu Öğretmenler İle İlgili Gözlemleri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4: 134-145

Tam Metin No: TM014

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ YETERLİKLERİ

Serap Aksoy Akbaş
Milli Eğitim Bakanlığı
@serapp.aksoyy@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9677-5913

Bayram Gökbulut
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
@bayramgokbulut@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7218-5900

ÖZET

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada 113 Sosyal Bilgiler Öğretmeninden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında 28 madde ve 4 faktörden oluşan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerle öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdem arasında farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgi iletişim teknolojileri yeterlikleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla t testi, mesleki kıdemleri ile bilgi iletişim teknolojileri yeterlikleri arasındaki farkın belirlenmesi için ANAVO testi kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri ve mesleki kıdemleri ile bilgi iletişim teknolojisi yeterlilikleri ve alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi iletişim teknolojileri yeterlik, teknolojik yeterlik, öğretmen yeterlikleri

SOCIAL STUDIES TEACHER OF ICT COMPETENCIES

ABSTRACT

This research was carried out to determine the information and communication technologies skill levels of social studies teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. In the study in which quantitative research method was used, data were collected from 113 social studies teachers. Information and Communication Technologies Scale, consisting of 28 items and 4 factors, was used to collect the data. With the data obtained from the scale, it was tried to reveal the differences between the information communication technologies competence levels of the teachers between gender and professional seniority. SPSS 21 package program was used in the analysis of the data. T-test was used to determine the difference between teachers' gender and ICT competencies, and ANAVO test was used to determine the difference between their professional seniority and ICT competencies. As a result of the analyzes made, no statistically significant relationship was found between the gender and professional seniority of social studies teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education, and information communication technology competencies and sub-factors.

Keywords: Information communication technologies competence, technological competence, teacher competencies

1.Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, öğretme ve öğrenme ortamlarında eğitimde verimliğin artmasında Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) önemi her geçen gün artmaktadır. Ülkeler vatandaşlarını 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirebilmek amacıyla bilişim teknolojilerinden faydalanmakta ve bu alanda yatırımlar yapmaktadır. Ülkemizde dünyadaki eğilimlere paralel olarak karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerilerini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Bireylerin bilgiyi etkili ve verimli kullanarak öğrenmeyi öğrenmesi, etkin düşünebilmesi için eğitim ortamlarının BİT kullanımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi zorunluluk haline gelmiştir (Korkmaz ve Demir, 2012). Teknolojik bir ortamda yaşamını sürdürmek durumunda olan çağdaş bir bireye, bu ortama uyum sağlamayabilmek için gerekli yetenekleri kazandırma eğitim ve teknoloji arasında çok yönlü ilişkiler bulunmaktadır (Alkan, 1998). Bu ilişkilerin temel unsurlardan bir tanesi öğretmenlerdir. Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenmekte, eğitimin niteliğine doğrudan etkilemektedir (MEB, 2017). MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlik çerçevesinde öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanmalarının gerekliliğini belirtmektedir. Eğitimcilerin teknolojik yeterlilikleri ne kadar bilgili olurlarsa, öğrencilere bilgi aktarımları da o kadar nitelikli olur (Yusof, Abdullah ve Jantan, 2017). Ancak öğretmenlerin bilişim teknolojilerini doğru ve etkili kullanabilmek için bilgisayar teknolojileri kullanma yeterliğinin olması gereklidir (Çakır ve Önal, 2017). Özellikle üniversite dönemlerinde BİT yeterlikleri ve bilgi işlemsel becerilerinin kazandırılması gereklidir (Hewagamage and Hewagamage, 2015).

Sosyal Bilgiler dersi tarih, siyasal bilgiler, ekonomi, sosyoloji gibi pek çok disiplini içinde barındıran bir yapıya sahiptir (Demir, 2020). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) özel amaçları içerisinde bulunan ‘‘Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları.’’ şeklinde devam eden amaçlara da bakıldığında dersin soyut nitelikte olduğu, teknoloji kullanımını ve görsel öğelerle somutlaştırılması gerektiği görülmektedir.

2. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler dersinin soyut bir nitelikte olması ve somutlaştırılması gerekli görüldüğünden, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu gerekliliğe yönelik olarak sahip oldukları bilgi ve iletişim teknolojileri beceri düzeyleri araştırılmıştır.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırma MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin BİT beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT düzeyleri nedir?
- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT düzeyleri Cinsiyet ve mesleki kıdeme göre aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT düzeylerini belirlemeye yönelik olarak nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017).

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmada 113 sosyal bilgiler öğretmeninden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunun bir kısmını Zonguldak ilinde görev yapan öğretmenler oluştururken bir kısmını da internet üzerinden ulaşılan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 51'i kadın, 62'si erkektir. Katılımcıların bilgileri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	62	54.8
	Erkek	51	45.1
Kıdem	1-5 yıl	73	64.6
	6-10 yıl	12	10.6
	11-15 yıl	10	8.8
	16-20 yıl	12	10.6
	21 yıl ve üzeri	6	5.3
Toplam		113	100

Tablo 1 incelediğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 62'sinin kadın, 51'inin erkek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde 73 öğretmenin 1-5 yıl arası, 12 öğretmenin 6-10 yıl arası, 10 öğretmenin 11-15 yıl arası, 12 öğretmenin 16-20 yıl arası ve 6 öğretmeninde 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimi olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada, Wilkinson, Roberts ve While (2010) tarafından geliştirilen Haznedar(2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ''Bilgi İletişim Teknolojileri Becerileri Ölçeği'' kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar için 5'li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Ölçek 28 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bilgi Teknolojileri faktörü altında 15 madde, İletişim Teknolojileri faktörü altında 7 madde, Mobil Teknolojiler faktörü altında ise 4 madde yer almaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklindedir. Verilerin bir kısmı araştırmacı tarafından basılı kağıtlar ile öğretmenlere uygulanmış, bir kısmı ise Google Formlar aracılığı ile internet üzerinden çevrimiçi toplanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ($p<0.05$) verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle öğretmenlerin cinsiyetleri ile BİT yeterlikleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mesleki kıdem ile BİT yeterlikleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0.95 güven aralığında (p = 0.05) yorumlanmıştır.

5. Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin BİT yeterlik düzeylerine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin BİT yeterlik düzeyleri

	n	$\bar{X}$	Ss	Düzey
BİT yeterlikleri	113	119.2	19.15	Yüksek

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen genel ortalama puanı ($\bar{X}$=119.2) olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin BİT düzeyleri yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin BİT yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ile BİT yeterlikleri arasındaki farka ait Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	U	Z	p
Kadın	62	53.19	1386.50	-1.123	.26
Erkek	51	60.14			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin BİT düzeyleri ile cinsiyetleri arasında farkın belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farka (p>0.05) rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin BİT yeterlikleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen ANAVO test sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre BİT yeterlik düzeyleri arasındaki fark

	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	fark
0-5 yıl	73	122.05	Gruplararası	2418.14	3	806.04	2.27	.08	---
6-10 yıl	12	113.41	Gruplariçi	38694.14	109	354.99			
11-16 yıl	10	126.50	Toplam	41112.28	112				
16 ve üzeri	18	111.94							
Genel Toplam	113	119.92							

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile BİT yeterlikleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan ANAVO testi sonucunda anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmektedir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT yeterlik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT yeteliklerinin yüksek düzey olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin BİT düzeylerinin yüksek bulunması, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini derslerine teknoloji entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerini söyleyebiliriz. Demirezen ve Keleş (2020) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmalarında araştırma bulgusunu destekler yönde teknoloji kullanımlarını yüksek düzey olarak bulmuşlardır. Çakır ve Önal (2017) matematik öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin düzeylerini yeterli olarak bulmuşlardır. Akgün (2020) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde öğretmen adaylarının BİT yeterliklerini yeterli düzey olarak bulurken, Şahin ve Namlı (2019) öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanımlarıyla ilgili tutumları orta düzeyde olumlu tutum olarak bulmuşlardır. Cüre ve Özdener (2008) öğretmenlerin BİT'in eğitimde kullanımına yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu, ancak kalabalık sınıflarda BİT'ten yararlanmanın sorumluluklarını artırdığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırma neticesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin BİT yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgusunu destekler yönde erkek ve kadın öğretmenlerin BİT yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalar mevcuttur (Akgün, 2020; Hakkari, Tüysüz ve Atalar, 2016; Şad ve Nalçacı, 2015). Yapılan diğer araştırmalarda ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından BİT yeterliklerinin yüksek bulunmuştur (Şahin ve Namlı, 2019).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise; BİT yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin BİT yeterlikleri arasında bir fark olmadığını söyleyebiliriz. Araştırma bulgusunun aksine kıdemin öğretmenlerin BİT'in eğitim ve öğretime etkisine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olduğu çalışmalarda mevcuttur (Korkmaz ve Demir, 2012).

Yapılan bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar diğer branşlarda görev yapan öğretmenler ile yapılarak branşlara göre karşılaştırmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

Alkan, C. (1998). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilimsel araştırma yöntemleri. (Geliştirilmiş 12. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012).

Çakır, H., ve Nezih, Ö. (2015). Middle school mathematics teachers' competencies in using information technology/Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri yeterlilikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(3), 1021-1042.

Demir, B. (2020). Evaluation of social studies teaching textbooks. *International Journal of Learning and Teaching*, *12*(1), 17-29.

Demirezen, S., ve Keleş, H. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS), 4*(1), 131-150.

Fatma, Cüre., ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 41-53.

Hakkari, F., Tüysüz, C., ve Atalar, T. (2016). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 460-481.

Haznedar, Ö. (2012). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, İzmir

Hewagamage, C., & Hewagamage, K. P. (2015). A Framework for Enhancing ICT Competency of Universities in Sri Lanka. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 10*(5).

Karasar, N. (2017). B*ilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Korkmaz, Ö., ve Demir, B. (2012). Meb hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2*(1), 1-18.

MEB (2017). Öğretmen yeterlik çerçevesi. Erişim tarihi, 22.11.2020, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Şad, S. N., ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(1).

Şahin, M. C., ve Arslan, N., N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, *23*(1).

Yusof, Y. M. H. M., Abdullah, N. K., & Jantan, H. (2017, April). Benchmarking the potential educational technology competency standard based on TPCK in Malaysia for Local Higher Education Institutions. Proceedings of the Second International Conference on the Future of ASEAN (ICoFA), 1, 343-356

Tam Metin No: TM015

ÖĞRETMENLERİN TERCİH ETTİKLERİ YÖNETİCİ LİDERLİK STİLLERİ VE BU TERCİHLERİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Buse BEYKOZLU
İstanbul Aydın Üniversitesi
@busebeykozlu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9981-5263

ÖZET

Bu tezde; öğretmenlerin tercih ettikleri liderlik stilleri ve bu tercihlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması yapılmıştır. Tez; üç ana bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde tezin problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklar ve sayıltılara yer verilmiştir. İkinci bölümde tezin kuramsal çerçevesi literatür aracılığıyla oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda araştırma sonuçlarına yer verilerek, bu sonuçlar dikkate alınarak okul müdürlerine ve konuyla ilgili araştırma yapacaklara önerilerde bulunulmuştur.

Bu tezin konusunu; öğretmenlerin tercih ettikleri liderlik stilleri ve bu tercihlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, tanımlanmış liderlik stillerine göre çalışmak istedikleri liderlik tipini ve öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını belirleyerek, bazı değişkenlere göre algı farklılıklarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nitel ve nicel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemde öğretmenlere önceden tanımlanmış dört tip lider ve okul verilmiş ve bu okullardan hangisinde ve hangi müdürle çalışmak istediklerini ve en az üç en fazla beş gerekçe yazmaları istenmiştir. Tanımlanmış durumlarda dönüşümcü, etkileşimci, serbest bırakıcı ve klasik liderlerin bir durum karşısında olası davranışlarını içeren metinler sunulmuştur. Öğretmenlere sadece A, B, C ve D okulları şeklinde metinler iletilmiş, hangi okuldaki müdürün hangi liderlik stiline sahip olduğu bilgisi verilmemiştir. Nicel araştırma yönteminde ise öğretmenlere 41 ifadeden oluşan liderlik stili ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekte de dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve klasik liderlik olmak üzere dört tip lider tipi belirlenmiştir. Araştırma devlet ya da özel liselerde görev yapan 208 öğretmenle yürütülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre; tanımlanmış durumlara göre öğretmenlerin en fazla dönüşümcü liderle çalışmak istedikleri, bunu sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderin izlediği belirlenmiştir. Ölçekle edilen verilere göre ise öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerini en fazla dönüşümcü lider olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bunu sırasıyla serbest bırakıcı, etkileşimci ve klasik liderin izlediği belirlenmiştir.

Sonuç itibariyle; öğretmenler klasik liderlerde en fazla çözüm odaklı yaklaşımı, dönüşümcü liderde iş birliği sağlamayı, etkileşimci liderde ödül ve takdir sunmayı ve serbest bırakıcı liderde problem karşısında çözüm üretememesi halinde lideri sorumlu bulmama görüşünü benimsemektedirler. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak dönüşümcü lider özelliğine sahip okul müdürleriyle çalışmak istedikleri ve çalıştıkları okul müdürlerini de dönüşümcü lider olarak algıladıkları belirlenmiştir. Serbest bırakıcı lider özelliğine sahip müdürle çalışma isteği çok düşüktür.

Anahtar Kelimeler: *Lider, Yönetici, Okul yöneticisi, Yetiştirme, Eğitim, Okul*

EXECUTIVE LEADERSHIP STYLES PREFERRED BY TEACHERS AND COMPARISON OF THESE PREFERENCES ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

In this thesis, the leadership styles preferred by teachers and comparisons of these preferences according to some variables were made. Thesis; It consists of three main parts. In the first part, the problem situation of the thesis, the purpose and importance of the research, limitations and assumptions are included. In the second part, the theoretical framework of the thesis has been formed through the literature. The method of the research is given in the third part. At the end of the study, the research results were included, and recommendations were made to school principals and those who would conduct research on the subject, considering these results.

The subject of this thesis; the leadership styles preferred by teachers and the comparison of these preferences according to some variables. The aim of the study is to determine the type of leadership they want to work with according to the defined leadership styles and the perceptions of teachers regarding the leadership styles of their administrators in their schools and to determine the perception differences according to some variables. For this purpose, two methods, qualitative and quantitative, were used in the study. In the qualitative method, teachers were given four predefined types of leaders and schools, and they were asked to write at least three and at most five reasons in which of these schools and with which principal they would like to work. In defined situations, texts containing the possible behaviors of transformational, interactive, liberal and classical leaders in a situation are presented. Only texts were sent to the teachers in the form of A, B, C and D schools, and no information was given on which leadership style the principal at which school had. In the quantitative research method, leadership style scale consisting of 41 statements was applied to teachers. In this scale, four types of leaders were determined: transformational leadership,

transactional leadership, liberal leadership, and classical leadership. The research was conducted with 208 teachers working in public or private high schools.

According to the research results; According to the defined situations, it was determined that the teachers most wanted to work with the transformational leader, followed by the interactionist, classical and liberal leader, respectively. According to the scaled data, it was determined that teachers perceive their principals as the most transformational leaders. It has been determined that freer, interactionist and classical leader respectively follow this.

As a result, Teachers adopt the most solution-oriented approach in classical leaders, cooperation in the transformational leader, offering rewards and appreciation in the interactionist leader, and not finding the leader responsible in case the liberator leader fails to solve the problem. It has been determined that teachers mainly want to work with school principals who have transformational leadership characteristics, and they perceive their principals as transformational leaders. The willingness to work with a manager who has a liberating leader feature is very low.

Keywords: *Leader, Administrator, School Administrator, Training, Education, School.*

1.Giriş

Kurumlar belli bir düzen içerisinde çalışabilmeleri ve devamlı olarak başarı elde edebilmeleri için doğru iş bölümü yapmak zorundadırlar. Örgüt içinde herkesin bir işi ve görev dağılımı bulunmaktadır. Şirket ya da kurumda örgütlerin görev dağılımlarını denetleyen ve onları organize eden birde yönetici bulunmaktadır. Son zamanlarda küreselleşmenin etkisi altında nüfusun artması, insanların kurumlarda çalışma yoğunlukları nedeniyle yöneticilerden beklenen performans düzeyleri de değişkenlik göstermektedir. Her kurumda bir yönetici bulunmaktadır. Yöneticilerin kurumun başarısını arttırmak için lider ruhlu olmaları gerekmektedir (Eğriboyun., 2015). Okul genel olarak öğrencilerin kişiliklerinin şekillendiği öğrenmenin gerçekleştiği eğitim hizmetlerinin en iyi düzeyde verilmeye çalışıldığı yerlerdir. Okul yöneticileri yapmış olduğu tüm faaliyetleri ve hizmetleri okulda eğitim gören öğrenciler için tasarlanmaktadır. Okul yöneticileri her gün görev yaptıkları okullarda farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle okul yöneticilerinin okul içerisinde öğretmenler öğrenciler ve veliler ile iyi iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Okul ve okul yöneticisi ilişkisi okulun başarısı açısından son derece önemlidir. Okul yöneticilerinin lider ruhlu olması öğretmenler ve öğrenciler ile hareket edebiliyor olması, aynı zamanda ikna kabiliyeti nin yüksek olması, okul içerisindeki aktivitelerin fazla olması öğrencilerin ise okul ortamına daha bağlı olmasına neden olmaktadır. Okul odaklı yönetimi benimseyen okul yöneticilerinin okul idaresinin

öğretmenlerle beraber devam ettirerek yapılacak olan tüm değişiklikleri öğrencilerin yararına bir şekilde belirlemek ve yapılan tüm değişimler konusundan politik davranması yöneticilerin temel hedefi olarak belirlenmiştir (Özdemir, 2000).

Liderlik konusu okullarda öğretmenler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Aynı zamanda liderlik ve yöneticilik kavramı, liderde ve yöneticide bulunması gereken özellikler ve liderlik türlerini ifade etmesi açısından bilgi verici niteliktedir. Aşağıda ilgili tanımlamalara yer verilmektedir;

Liderlik: Liderlik, belirli koşullar altında ortak hedefler için bir araya gelen fertleri, hedefleri yerine getirebilmesi için bir bireyin etkilenme sürecidir. Ortak hedefler, lider tarafından veya lideri gözlemleyen üyeler tarafından tespit edilmiş olabilir. Gayeler kim tarafından tespit edilirse edilsin, bu hedeflere ulaşabilmek için izleyiciler bir birey tarafından etkileniyorsa, orada liderlik mevcuttur. Kısaca liderlik ortak bir hedef için toplanmış insanlara öncülük edebilme, onları bir iş için gönül rızası ile ikna edip başarıya ulaştırabilme sanatıdır (Şakar, 2016).

Yönetici: Kurum içinde ihtiyaçları karşılamak, örgüt içindeki tüm gelişmeleri, girdi ve çıktıların sorumluluklarını üzerine alan, astlarını kurumun hedefleri doğrultusunda yönlendiren onlara rehberlik eden kişidir. Yöneticilerin temel gayesi astlarının kendilerini geliştirmelerini sağlamak, onların motivasyonlarını yükseltmek ve şirket sorumluluğunu alarak örgüt içi refahı sağlayarak şirketi başarıya ulaştırmaktır (Arslan., 2013). (okul yöneticisi tanımına yer vermelisin)

Okul yöneticisi: Öğrencilerin akademik başarıları veya dersleri üzerinde çok fazla etkili olmamakla birlikte okulun genel idaresi, denetimi ve gözlemlerini üstlenerek okul idaresinde bulunan tüm üyelerin sorumluluğunu taşıyan kişidir (Şişman., 2012).

Okul Yönetimi: Eğitim öğretim dönemi içerisinde öğrencilerin tüm eğitim programlarını, ders dışı aktivitelerini organize eden, genel zümre ve veli toplantı organizasyonlarından sorumlu olan öğretmenler ve okul idarecilerini de kapsamına alan yapı olarak ifade edilmektedir.

2. Problem Durumu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1- Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda çalışmayı en çok tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik tipi hangisidir? Öğretmenlerin tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili;

- Cinsiyetlerine,
- Yaşlarına,
- Medeni hâllerine,
- Branşlarına,
- Öğrenim düzeylerine,
- Çalıştıkları okul türüne,
- Mesleki kıdemlerine,
- Son bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?

2- Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları;

- Cinsiyetlerine,
- Yaşlarına,
- Medeni hâllerine,
- Branşlarına,
- Öğrenim düzeylerine,
- Çalıştıkları okul türüne,
- Mesleki kıdemlerine,
- Son bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin, tanımlamış durumlarda örneklenen okul yöneticisi liderlik stili tercihleri ile ölçekle elde edilen bulgularla elde edilen liderlik stili algıları arasında tutarlılık var mıdır?

3. Araştırmanın Amacı- Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin tercih ettikleri yönetici liderlik stilleri ve bu tercihlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Genel olarak araştırmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticilerinin liderlik stillerine

ilişkin algılarını belirlemek, bu algılar bakımından bazı değişkenlere göre bu algılarda farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Küresel ortamda yaşanan hızlı değişimler okulları bir yerden yönlendirilen değil, kendi kendilerine yönlenebilen okullar olma yönünde zorlamaktadır. Bu örgütlerin lideri olarak okul müdürleri, yetkileri çerçevesinde etkili stratejik kararlar alarak, çevrelerinde oluşan değişimlere göre örgütlerinin yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilirler. Okul müdürlerine yüklenen bu roller, okul müdürlerini stratejik lider kapsamına dâhil edilmelerini gerektirmektedir. Stratejik bir lider olarak okul müdürünün küreselleşme sürecinde yaşanan değişim ortamında örgütü daha etkili hale getirebilmesi için köklü değişimler ve yenilikler yapması gerekmektedir. Etkili bir stratejik liderlik için de liderin sahip olması gereken bazı niteliklerden söz etmek gerekmektedir. Stratejik liderlik uygulamalarının başarısında önemli noktalardan biri, liderin sergileyeceği liderlik biçimidir (Ocak,2016).

Liderlik konusu ile ilgili olarak geçmişten günümüze yapılan birçok çalışma olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar genel olarak şirketlerde ya da okullarda yöneticilerin liderlik stillerinden yola çıkılarak yapılan başarı araştırmaları şeklinde literatürde yer almaktadır. Literatürde yer alan liderlik yaklaşımları; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsallık yaklaşımı, modern liderlik yaklaşımı, Dönüşümcü liderlik kuramı şeklinde sıralanmaktadır. Bu yaklaşımların belirlenmesinde yaş skalasının önemi son derece büyüktür. Şirketlerde olduğu kadar okullarda da yöneticilerin liderlik yaklaşımları oldukça önemlidir (Tuncay,2016). Çalışma güncel bir konuyu ele aldığı ve günümüzde her kurumda bir yönetici bulunması sebebiyle kurumların başarı oranlarında yöneticilerin liderlik yaklaşımlarını ifade etmesi bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılması bakımından alan yazındaki bilgilere katkı getirecek bir çalışma olması beklenmektedir.

Çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırma, öğretmenlerin yönetici liderlik stillerine ilişkin algılarının yarı yapılandırılmış ve tam yapılandırılmış ölçme yaklaşımlarıyla ortaya konması ve bunların çeşitli mesleki, demografik ve eğitsel özelliklere göre karşılaştırması bakımından alandaki bilimsel birikime katkı verecek niteliktedir. Çalışma kapsamında yöneticilerin, liderlik stilleri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının

analizi ile ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulguları, liderlik stilleri, okul yöneticilerinde liderlik konusu ile ilgili araştırmalara ve uygulamalara ışık tutacaktır.

4. Yöntem

Bu kısımda araştırma sorularını yanıtlamak üzere veri toplamada kullanılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılacaktır. Nicel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Nitel araştırma yönteminde örnek olay tarama model kullanılacaktır. Örnek olay tarama modeli; evrendeki belirli bir ünitenin (bireyi, aile, okul, hastane vb) derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2012).

4.1.1. Nicel Araştırma Modeli ve Problemleri

Bu araştırmada kullanılan nicel model ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da dereceleri belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Oluşturulan bu modelle okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ve bu algıların öğretmenlerin çeşitli demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yoklanmıştır.

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları cinsiyetlerine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları yaşlarına göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları medeni hâllerine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları branşlarına göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları öğrenim düzeylerine, göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları çalıştıkları okul türüne göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları mesleki kıdemlerine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları son bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine göre manidar farklılık göstermekte midir?

4.1.2. Nitel Araştırma Modeli ve Problemleri

Nitel araştırma; nitel araştırma desenleri içinde yer alan durum çalışması çerçevesinde yürütülecektir ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir tekniğidir (Karasar, 2012).

Nitel araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda çalışmayı en çok tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik tipi hangisidir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; yaşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; medeni hâllerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; branşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; öğrenim düzeylerine, göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; çalıştıkları okul türüne göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; mesleki kıdemlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; son bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine göre değişkenlik göstermekte midir?

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de faaliyet gösteren özel ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini özel ve devlete ait liselerde görev yapan, erişilebilir ve gönüllü 208 öğretmen oluşturmuştur. Anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları telefonla ya da online olarak öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra online olarak uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans değerleri Tablo 3'de görüldüğü gibi belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyo Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Değişken		f	%	Kümülatif %
Cinsiyet	Kadın	124	59,6	59,6
	Erkek	84	40,4	100,0
	Toplam	208	100,0	
Yaş	20-25	54	26,0	26,0
	26-30	54	26,0	51,9
	31-35	40	19,2	71,2
	36-40	23	11,1	82,2
	41-45	21	10,1	92,3
	46 yaş ve üstü	16	7,6	100,0
	Toplam	208	100,0	
Medeni hal	Bekâr	127	61,1	61,1
	Evli	81	38,9	100,0
	Toplam	208	100,0	
Branş	Beden Eğitimi	22	10,6	10,6
	Bilişim Teknolojileri	12	5,8	16,3
	Biyoloji	19	9,1	25,5
	Coğrafya	7	3,4	28,8
	Fizik	10	4,8	33,7
	İngilizce	16	7,7	41,3
	Kimya	9	4,3	45,7
	Matematik	30	14,4	60,1
	Rehberlik	16	7,7	67,8
	Tarih	10	4,8	72,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	26	12,5	85,1

	Diğer[1]	31	14,9	100,0
	Toplam	208	100,0	
Öğrenim durumu	Lisans	173	83,2	83,2
	Lisansüstü	35	16,8	100,0
	Toplam	208	100,0	
Çalışılan okul türü	Özel	95	45,7	45,7
	Devlet	113	54,3	100,0
	Toplam	208	100,0	
Mesleki kıdem	1-5 yıl	96	46,2	46,2
	6-10 yıl	47	22,6	68,8
	11-15 yıl	27	13,0	81,7
	16-20 yıl	18	8,7	90,4
	21-25 yıl	11	5,3	95,7
	26 yıl ve üstü	9	4,3	100,0
	Toplam	208	100,0	
Bulunduğunuz Kurumda Çalışma Süresi	1-5 yıl	148	71,2	71,2
	6-10 yıl	38	18,3	89,4
	11-15 yıl	9	4,3	93,8
	16 yıl ve üstü[2]	13	6,3	100,0
	Toplam	208	100,0	

Tablo 3'deki bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 59,6'sı (124 kişi) kadın, % 40,4'ü (84 kişi) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 26'sı (54 kişi) 20-25 yaş grubunda, % 26'sı (54 kişi) 26-30 yaş grubunda, % 19,2'si (40 kişi) 31-35 yaş grubunda, % 11,1'i (23 kişi) 36-40 yaş grubunda, % 10,1'i (21 kişi) 41-45 yaş grubunda ve % 7,6'sı (16 kişi) 46 yaş ve üstü grubunda yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 61,1'i (127 kişi) bekâr, % 38,9'u (81 kişi) evlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 10,6'sı (22 kişi) Beden Eğitimi, % 5,8'i (12 kişi) Bilişim Teknolojileri, %9,1'i (19 kişi) Biyoloji, % 3,4'ü (7 kişi) Coğrafya, % 4,8'i (10 kişi) Fizik, % 7,7'si (16 kişi) İngilizce, % 4,3'ü (9 kişi) Kimya, % 14,4'ü (30 kişi) Matematik, % 7,7'si (16 kişi) Rehberlik, % 4,8'i (10 kişi) Tarih, % 12,5'i (26 kişi) Türk Dili ve Edebiyatı ve % 14,9'u (31 kişi) diğer branşlarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83,2'si (173 kişi) lisans, % 16,8'i (35 kişi) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45,7'si (95 kişi) özel, % 54,3'ü (113 kişi) devlet okullarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 46,2'si (96 kişi) 1-5 yıl, % 22,6'sı (47 kişi) 6-10 yıl, % 13'ü (27 kişi) 11-15 yıl, % 8,7'si (18 kişi) 16-20 yıl, % 5,3'ü (11 kişi) 21-25 yıl, % 4,3'ü (9 kişi) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya

[1] Yeter sayıda bulunmayan; Almanca, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, İspanyolca, Resim, Sosyoloji, Teknoloji ve Tasarım branşında yer alan öğretmenler analize elverişli olması açısından bu gruba alınmıştır.
[2] Analize elverişli olması açısından yeterli sayıda bulunmayan 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üstü grubu birleştirilerek bu grup altında toplanmıştır.

katılan öğretmenlerin; % 71,2'si (148 kişi) 1-5 yıl, % 18,3'ü (38 kişi) 6-10 yıl, % 4,3'ü (9 kişi) 11-15 yıl, % 6,3'ü (13 kişi) 16 yıl üstü süredir bulunduğu kurumda çalışmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Nicel araştırma verilerinin toplanmasında anket ve ölçek, nitel araştırma yönteminde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

4.3.1. Nicel araştırma veri toplama araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin, yönetici liderlik yaklaşımları algısını ölçmek amacıyla Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyetleri, yaşları, medeni halleri, branşları, öğrenim durumları, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdemleri, bulundukları kurumda çalışma sürelerine ilişkin bilgileri toplamak üzere 7 kapalı 1 açık uçlu sorudan oluşan "Sosyo-Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır (Ek 1).

Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını ölçmek amacıyla kullanıla Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bass ve Avolio (1990) tarafından Durumsal Liderlik Teorisi kapsamında kişilerin liderlik stillerinin tespiti için geliştirilmiştir. Ölçeğin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı ülkelerde ve örgütlerde uygulanması sonucunda ölçekle ilgili bir takım eleştirilerde bulunulmuş ve ölçeğin yenilenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmalara paralel olarak ölçek Türkçeye Akdoğan (2002) tarafından açımlayıcı faktör analizi yöntemi ile tekrar gözden geçirmiş ve sonuç olarak ölçeğin Türkçe formu; 5'li Likert tipi toplam 36 madde, 3 alt boyuttan meydana gelmiştir (Akdoğan, 2002). Bu araştırmadaki ölçek; Ercan'dan (2010) alınarak kullanılacaktır. Ölçek toplam 36 ifade ve üç alt boyuttan oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan ilk 20 ifade dönüşümcü liderlik, 21-32 arası ifadeler etkileşimci liderlik ve 33-36 arası ifadeler serbest bırakıcı liderlik boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan 5 maddelik Klasik Liderlik boyutu eklenmiştir. Bu boyutla birlikte ölçekteki ifade sayısı 41 ve ölçek alt boyut sayısı 4 olmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler 1- Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Katılıyorum ve 4- Kesinlikle katılıyorum şeklinde 4'lü Likert olarak puanlanmıştır.

Araştırma kapsamında, toplanan nicel veriler SPSS 25 İstatistiki Analiz Programı yardımıyla analiz edilmiş, analizde; ortalama, standart sapma, yüzde istatistikleri yanında farklılık analizleri yer almıştır. Ayrıca; Okul yöneticileri liderlik stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha testi yapılmıştır. Cronbach's Alpha

katsayısı; "ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır" (Karakoç & Dönmez, 2014). Cronbach Alpha katsayısı, araştırmalarda yer alan ölçeklerin güvenirlik ve iç tutarlığının belirlenmesi amacıyla sık kullanılan bir yöntemdir (Bayık & Gürbüz, 2016; Altuntuğ & Ege, 2012). Araştırmada yer alan ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğin ölçümünde kullanılan Cronbach's Alpha katsayısı referans değerleri Tablo 4'de görüldüğü gibidir (Özdamar, 2004, s. 633).

Tablo 2. Cronbach's Alpha Katsayısı Referans Değerleri

Katsayı Aralıkları	**Güvenirlik**
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Düşük güvenirlikte
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha < 1,00$	Yüksek derecede güvenilir

Okul yöneticileri liderlik stilleri ölçeğinde yer alan alt boyutlar ve liderlik ana boyutuna ilişkin ölçülen Cronbach's Alpha Katsayıları ve güvenirlik düzeyleri Tablo 5'de olduğu gibidir.

Tablo 3. Okul Yöneticileri Liderlik Stilleri Ölçeği Cronbach's Alpha Katsayı Bulguları

Boyut	İfade Sayısı	Katsayı	Güvenirlik
Dönüşümcü Liderlik	20	0,870	Yüksek
Etkileşimci Liderlik	12	0,866	Yüksek
Serbest Bırakıcı Liderlik	4	0,701	Oldukça güvenilir
Klasik Liderlik	5	0,806	Yüksek
Liderlik Ana Boyutu	41	0,936	Yüksek

Tablo 5'deki yer alan analiz bulgularına göre ölçek; ölçek ana boyutunda, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, klasik liderlik alt boyutlarında ölçek yüksek derecede güvenilir, sürdürümcü liderlik boyutunda oldukça güvenilir olarak bulunmuştur.

Araştırmayla toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını ve kullanılacak parametrik ya da nonparametrik testlerin belirlenmesi amacıyla verilere Skewness/Kurtosis normallik testi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin normallik testini geçebilmesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2,58 ile +2,58 değerleri arasında olması beklenmektedir (Akdoğanlar, 2012, s. 68). Okul Yöneticileri Liderlik Stilleri Ölçeğinde yer alan liderlik ana boyutu ve liderlik alt boyutlarına ilişkin ölçülen Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçülmüştür.

Tablo 4. Okul Yöneticileri Liderlik Stilleri Ölçeği Skewness ve Kurtosis Değerleri

Boyut	Skewness	Kurtosis
Dönüşümcü Liderlik	-0,553	1,197
Etkileşimci Liderlik	-0,475	1,519
Serbest Bırakıcı Liderlik	-0,552	0,754
Klasik Liderlik	0,040	-0,828
Liderlik Ana Boyutu	-0,295	2,126

Tablo 6'daki normallik testi bulgularına göre ölçek ana boyutta ve alt boyutların tamamında normalliğe ilişkin referans değerler sağlanmaktadır. Dolayısıyla veriler normal dağılmaktadır. Ölçekte yer alan verilerin normal dağılım göstermesi halinde verilere parametrik testler uygulanır. Bundan hareketle iki grubu bulunan değişkenlere Bağımsız T Testi uygulanırken üç ya da daha fazla grubu bulunan değişkenlere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır (Demir, Saatçioğlu, & İmrol, 2016).

4.3.2. Nitel araştırma veri toplama araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay araştırmaya katılan öğretmenlere açık uçlu (yarı yapılandırılmış) anket formu yardımıyla uygulanmıştır. Öğretmenlere; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, klasik liderlik ve serbest bırakıcı liderlik tanımlamalarına uygun davranan dört farklı okulda görev yapan hayali dört okul (A, B, C, D okulu) müdürü ve onların okuldaki liderlik yaklaşımları hakkında ipucu verecek olayların yer aldığı senaryolar verilmiştir. Öğretmenlere bu dört okuldaki müdürün yaptıklarını okuyarak, bir okulda çalışmak durumunda olsalar, hangi okulda çalışmak istediklerini ve bu tercihle ilgili en az üç en fazla beş gerekçe yazmaları istenmiştir. Bu senaryoların oluşturulmasında eğitim yönetimi alanında en az doktora derecesine sahip üç akademisyen ile bir Türkçe dil uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Nitel senaryoların hazırlanması sürecinde dört liderlik yaklaşımına ilişkin çeşitli senaryolar hazırlanarak, bu senaryolar uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından önerilen düzenleme ve değişikler yapılarak senaryolar arasından seçim yapılarak, seçilen senaryolara son hali verilerek her senaryo ayrı ayrı yazılarak katılımcılara uygulanmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde; öğretmenlerden toplanan veriler Excel programına girilerek, elde edilen seçenekler kodlanarak SPSS programında analiz edilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin uygulamasından elde edilen veriler, nicel analiz yöntemleriyle, açık uçlu (yarı yapılandırmış) anket formunda yer alan farklı okul liderlik tiplerine dayalı senaryoya dayalı olarak öğretmenlerin iki soruya (1- bir okulda çalışmak durumunda olsalar, senaryolarda tanımlanmış okullardan hangi okulda çalışmak istediklerini ve 2- bu okul tercihi ile ilgili en az üç en fazla beş gerekçe yazmalarının istendiği sorular) verdikleri yanıtlar nitel yöntemle (içerik analizi) analiz edilmiştir. Nicel veriler ve nitel verilere ilişkin analiz yöntemleri aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

4.4.1. Nitel verilerin analizi

Öğretmenlerin (n=208) açık uçlu ankete verdikleri yanıtlar incelenmiş, her anket 1 ile 208 arasında kodlanmıştır. Anketleri birbirinden ayırmak için değişkenlerde yer alan grup adı, A okulunu seçenler A, B okulunu seçenler B, C okulunu seçenler C, D okulunu seçenler D olarak kodlanmıştır. (Örneğin; 1 numaralı anket, kadın ve A okulunu seçen için; 1-KA, 5 numaralı anket, 20-25 yaş grubu ve C okulunu seçen için; 5-(20-25)C)

Okul kodlamalarındaki A Okulu müdürü klasik lideri, B okulu müdürü dönüşümcü lideri, C okulu müdürü etkileşimci lideri, D okulu müdürü serbest bırakıcı lideri temsil etmektedir.

Yapılan çalışmada örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması çalışılan ortamın ve araştırmacının konumunun tam olarak belirtilmesi ve çalışmanın tarafsız bir şekilde yapılması gerekmektedir (Karataş, 2015, s. 78) . Bu nitel araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için gereklidir. Araştırma sırasında bu durumların tamamı gözetilerek araştırma yapılmaya çalışılmış ve nitel çalışmanın geçerli ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutularak yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Karataş, 2015, s. 74).

Online anket yoluyla elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve analize geçilmiştir. Her katılımcı tarafından verilen cevaplar seçilen okullar düzeyinde tek tek ele alınarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar ikinci kez gözden geçirilerek benzer kodlar bir araya getirilerek yeni kodlar tanımlanmıştır. Oluşturulan kodların ortak yönleri dikkate alınarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar bir uzmana gösterilmiş, uzman görüşü alındıktan sonra tema ve kodların son hali verilmiştir. İçerik analizi yapılırken kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi birim ve öğeleri sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktır. Kategorisel analiz belli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır”” (Özgan & Bozbayındır , 2011, s. 71).

Katılımcı öğretmenlerin birden fazla temayla ilgili olarak görüş bildirmelerinden dolayı görüş sayıları farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan frekanslar katılımcı sayısından az ya da çok olabilmektedir. Analiz sırasında oluşan temalar ve bu temalar altında yer alan kategoriler, seçilen okullar sosyo-demografik özelliklere göre tablo halinde gösterilmiş, bu tablolar altında kodlara ilişkin olarak bazı öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde yer alan hiçbir yazım yanlışı düzeltilmemiş, birebir alınmıştır.

4.4.2. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kullanılan her öğretmenin ölçek puanları yorumlanırken ölçekten elde edilen madde puan ortalaması için nötr puan değeri 2 kabul edilerek, her alt boyuttaki madde puanları ortalaması 2’nin üstündeki puan ortalamasına sahip öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stilini; dönüşümcü, etkileşimci, serbest bırakıcı ve klasik lider olarak algıladıkları şeklinde yorumlanırken, 2 ve altındaki puan ortalaması yöneticilerinin liderlik stilini; dönüşümcü, etkileşimci, serbest bırakıcı ve klasik lider olarak algılamadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

5. Bulgular

Araştırma sorularına göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1 Nitel analiz bulguları

Araştırmanın birinci problemi ve alt problemlerine ilişkin nitel analiz bulguları bu başlık altında ele alınmıştır.

a. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda çalışmayı en çok tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik tipi hangisidir?

Tablo 5. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Çalışmayı En Çok Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Tipine ilişkin Bulgular

Okul/Lider	f	%	Kümülatif %
A-Klasik Lider	40	19,2	19,2
B-Dönüşümcü Lider	118	56,7	76,0
C-Etkileşimci Lider	46	22,1	98,1
D-Serbest Bırakıcı Lider	4	1,9	100,0
Toplam	208	100,0	

Tablo 7'deki bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu dönüşümcü lider özelliğine sahip bir okul müdürüyle çalışmak istemektedir ve bu öğretmenlerin oranı %56,7'dir (118 kişi). Senaryoda verilen dönüşümcü lider özelliklerinden dolayı öğretmenlerin çoğunluğunun dönüşümcü liderle çalışmak istediği söylenebilir. Bunu etkileşimci lider özelliğine sahip okul müdürü izlemektedir ve % 22,1 (46 kişi) oranındadır. Klasik lider özelliğine sahip müdürle çalışmak isteyenlerin oranı %19,2 (40 kişi) ve serbest bırakıcı lider özelliğine sahip müdürle çalışmak isteyenlerin oranı %1,9'dur (4 kişi). En az çalışılmak istenen lider tipi serbest bırakıcı liderdir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar kodlanmış, benzer kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuş ve temalar altında toplanmıştır. Kategoriler; klasik liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve serbest bırakıcı liderlik olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Her tema bir okulu temsil etmektedir. Buna göre her okul için belirlenen temalar ve bu temalar altında yer alan kodlar Tablo 8'de görüldüğü gibi oluşturulmuştur.

Tablo 6. Nitel Analiz Tema ve Kategoriler

A- Klasik Liderlik Teması altında toplanan kategoriler	f
1- Çözüm odaklı yaklaşım	20
2- Problem karşısında gönüllü çalışanların fikirlerinden yararlanma	12
3- İş birliği sağlama	9
4- Bilgilendirici tutum	7
5- Kural ve yönetmeliklere uygun davranış	6
6- Otorite kullanarak son karar yetkisini kullanabilme	2
7- Problem çözme isteği	2
8- Problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma	1
B- Dönüşümcü Liderlik Teması altında toplanan kategoriler	
1- İş birliği sağlama	69
2- Problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma	50
3- Demokratik tutum	48
4- Çözüm odaklı yaklaşım	29

5- Takdir sunma	27
6- Grup hedeflerinin benimsenmesini teşvik etme	18
C- Etkileşimci Lider Teması altında toplanan kategoriler	
1- Ödül ve takdir sunma	29
2- İş birliği sağlama	28
3- Çözüm odaklı yaklaşım	15
4- Problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma	6
5- Problem çözme isteği	5
6- Yetkilendirme	3
D- Serbest Bırakıcı Lider Teması altında toplanan kategoriler	
1- Problem karşısında lideri sorumlu bulmama	7
2- Problem karşısında karar almama tutumuna verilen destek	2

Tablo 8'deki bulgulara göre; klasik liderlik altında 8 kategori, dönüşümcü liderlik altında 6 kategori, etkileşimci liderlik altında 6 kategori ve serbest bırakıcı liderlik altında 2 kategori oluştuğu görülmektedir. Temalara göre;

- A okulunu seçen öğretmenler okul müdürünü en fazla "çözüm odaklı yaklaşım" sergilediği için seçmişlerdir. Bu konuda bildirilen görüş sayısı 20'dir. İkinci sırada "problem karşısında gönüllü çalışanların fikirlerinden yararlanma" yer almaktadır ve 12 görüş bildirilmiştir. Üçüncü sırada "işbirliği sağlama" yer almaktadır ve 9 görüş bildirilmiştir. Dördüncü sırada "bilgilendirici tutum" yer almaktadır ve 7 görüş bildirilmiştir. Beşinci sırada "kural ve yönetmeliklere uygun davranış" yer almaktadır ve 6 görüş bildirilmiştir. Altıncı sırada "otorite kullanarak son karar yetkisini kullanabilme" yer almaktadır ve 2 görüş bildirilmiştir. Yedinci sırada "problem çözme isteği" yer almaktadır ve 2 görüş bildirilmiştir. Son sırada "problem karşsında çalışanların fikirlerinden yararlanma" yer almaktadır ve 1 görüş bildirilmiştir.

- B okulunu seçen öğretmenler okul müdürünü en fazla "işbirliği sağladığı" için seçmişlerdir ve bu konuda 69 görüş bildirilmiştir. İkinci sırada "problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma" yer almaktadır ve 50 görüş bildirilmiştir. Üçüncü sırada "demokratik tutum" yer almaktadır ve 48 görüş bildirilmiştir. Dördüncü sırada "çözüm odaklı yaklaşım" yer almaktadır ve 29 görüş bildirilmiştir. Beşinci sırada "takdir sunumu" yer almaktadır ve 27 görüş bildirilmiştir. Altıncı sırada "grup hedeflerinin benimsenmesini teşvik etme" yer almaktadır ve 18 görüş bildirilmiştir.

- C okulunu seçen öğretmenler okul müdürünü en fazla "ödül ve takdir" sunduğu için seçmişlerdir ve 29 görüş bildirilmiştir. İkinci sırada "iş birliği sağlama" yer almaktadır ve 28 görüş bildirilmiştir. Üçüncü sırada "çözüm odaklı yaklaşım" yer almaktadır ve 15 görüş bildirilmiştir. Dördüncü sırada "problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma" yer almaktadır ve 6 görüş bildirilmiştir. Beşinci sırada "problem çözme isteği" yer almaktadır ve 5 görüş bildirilmiştir. Altıncı sırada "yetkilendirme" yer almaktadır ve 3 görüş bildirilmiştir.

- D okulunu seçen öğretmenler okul müdürünü en fazla "problem karşısında okul müdürünü sorumlu" bulmadıkları için seçmişlerdir ve 7 görüş bulunmaktadır. İkinci sırada "problem karşısında karar alamama tutumuna verilen destek" yer almıştır ve 2 görüş bulunmaktadır.

Ortaya çıkan dört temanın kesiştiği ortak görüş yer almamaktadır. Ancak; klasik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik temalarında "çözüm odaklı yaklaşım, işbirliği sağlama, problem karşısında çalışanların fikirlerinden yararlanma" ortak kategorilerdir.

Bu bağlamda; araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla dönüşümcü liderle çalışmak istedikleri, bunu sırasıyla etkileşimci lider ve klasik liderin izlediği söylenebilir. Öğretmenler serbest bırakıcı liderle çalışmak istemekle beraber sayının az olduğu söylenebilir.

b. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 7. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Cinsiyetlerine Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	n
Kadın	19	15,3	75	60,5	27	21,8	3	2,4	124
Erkek	21	25,0	43	51,2	19	22,6	1	1,2	84
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 9'daki bulgulara göre; Kadın öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir ve toplam kadın öğretmenlerin %60,5'ini (75 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %21,8 (27 kişi) etkileşimci lider, %15,3 (19 kişi) klasik lider izlemektedir. Serbest bırakıcı lider en az çalışılmak istenen lider tipidir ve %2,4 (3 kişi) oranındadır.

c. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; yaşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 8. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Yaşlarına Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Yaş	f	%	f	%	f	%	f	%	n
20-25	16	29,6	28	51,9	8	14,8	2	3,7	54
26-30	4	7,4	35	64,8	14	25,9	1	1,9	54
31-35	10	25,0	24	60,0	5	12,5	1	2,5	40
36-40	2	8,7	14	60,9	7	30,4	0	0,0	23

41-45	4	19,0	9	42,9	8	38,1	0	0,0	21
46 yaş ve üstü	4	25,0	8	50,0	4	25,0	0	0,0	16
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 10'daki bulgulara göre; Öğretmenlerin yaşlarına göre en fazla çalışmak istedikleri lider stili dönüşümcü liderliktir. 20-25 yaş grubunun %51,9'u (28 kişi), 26-30 yaş grubunun %64,8'i (35 kişi), 36-40 yaş grubunun %60,9'u (14 kişi), 31-35 yaş grubunun %60'ı (24 kişi), 20-25 yaş grubunun %51,9'u (28 kişi), 46 yaş ve üstü grubunun %50'si (8 kişi) ve 41-45 yaş grubunun %42,9'u (9 kişi) dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. 20-25 yaş grubundakilerin dönüşümcü liderden sonra çalışmak istediği liderlik stili sırasıyla %29,6 (16 kişi) klasik lider, %14,8 (8 kişi) etkileşimci lider ve %3,7 (2 kişi) serbest bırakıcı liderdir.

d. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; medeni hâllerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 9. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Medeni Hâllerine Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Medeni hâl	f	%	f	%	f	%	f	%	n
Bekâr	21	16,5	79	62,2	23	18,1	4	3,1	127
Evli	19	23,5	39	48,1	23	28,4	0	0,0	81
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 11'deki bulgulara göre; Bekâr öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir ve toplam bekâr öğretmenlerin %62,2'sini (79 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %18,1 (23 kişi) etkileşimci lider, %16,5 (21 kişi) klasik lider izlemektedir. Serbest bırakıcı lider en az çalışılmak istenen lider tipidir ve %3,1 (4 kişi) oranındadır.

e. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; branşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 10. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Branşlarına Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Branş	f	%	f	%	f	%	f	%	n
Beden Eğitimi	5	22,7	14	63,6	2	9,1	1	4,5	22
Bilişim Teknolojileri	3	25,0	2	16,7	7	58,3	0	0,0	12
Biyoloji	3	15,8	9	47,4	7	36,8	0	0,0	19
Coğrafya	2	28,6	3	42,9	1	14,3	1	14,3	7
Fizik	2	20,0	6	60,0	2	20,0	0	0,0	10
İngilizce	4	25,0	10	62,5	2	12,5	0	0,0	16
Kimya	1	11,1	3	33,3	5	55,6	0	0,0	9

Matematik	4	13,3	16	53,3	10	33,3	0	0,0	30
Rehberlik	6	37,5	9	56,3	1	6,3	0	0,0	16
Tarih	1	10,0	7	70,0	2	20,0	0	0,0	10
Türk Dili ve Edebiyatı	7	26,9	15	57,7	3	11,5	1	3,8	26
Diğer	2	6,5	24	77,4	4	12,9	1	3,2	31
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 12'deki bulgulara göre; öğretmenlerin branşlarına göre ağırlıklı olarak dönüşümcü lideri tercihi ettikleri görülmekle birlikte farklı liderlik stillerini en fazla tercih eden branşlar da bulunmaktadır. Buna göre;

- Beden Eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Beden Eğitimi öğretmenlerinin %60,4'ünü (58 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %22,7 (14 kişi) klasik liderlik, %9,1 (2 kişi) etkileşimci liderlik ve %4,5 (1 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin çoğunluğu etkileşimci liderliği tercih etmektedir ve toplam Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin %58,3'ünü (7 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %25 (3 kişi) klasik liderlik, %16,7 (2 kişi) dönüşümcü liderlik izlemektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Biyoloji öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Biyoloji öğretmenlerinin %47,4'ünü (9 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %36,8 (7 kişi) etkileşimci liderlik, %15,8 (3 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Biyoloji öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Coğrafya öğretmenlerinin %42,9'unu (3 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %28,6 (2 kişi) klasik liderlik, %14,3 (1 kişi) etkileşimci liderlik ve %14,3 (1 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- Fizik öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Fizik öğretmenlerinin %60'ını (2 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %20'şer (2'şer kişi) klasik liderlik ve etkileşimci liderlik izlemektedir. Fizik öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam İngilizce öğretmenlerinin %62,5'ini (10 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %25 (4 kişi) klasik liderlik ve %12,5 (2 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir. İngilizce öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Kimya öğretmenlerinin çoğunluğu etkileşimci liderliği tercih etmektedir ve toplam Kimya öğretmenlerinin %55,6'sını (5 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %33,3 (3 kişi) dönüşümcü

liderlik, %11,1 (1 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Kimya öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Matematik öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Matematik öğretmenlerinin %53,3'ünü (16 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %33,3 (10 kişi) etkileşimci liderlik ve %13,3 (4 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Matematik öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Rehberlik öğretmenlerinin %56,3'ünü (9 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %37,5 (6 kişi) klasik liderlik ve %6,3 (1 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir. Rehberlik öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Tarih öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Tarih öğretmenlerinin %70,7'sini (7 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %20 (2 kişi) etkileşimci liderlik ve %10 (1 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Matematik öğretmenleri serbest bırakıcı liderliği tercih etmemektedirler.

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin %57,7'sini (15 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %26,9 (7 kişi) klasik liderlik, %11,5 (3 kişi) etkileşimci liderlik ve %3,8 (1 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- Diğer (Almanca, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, İspanyolca, Resim, Sosyoloji, Teknoloji ve Tasarım) branşlarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve toplam diğer grubu öğretmenlerinin %77,4'ünü (24 kişi) oluşturmaktadır.. Bunu sırasıyla; %12,9 (4 kişi) etkileşimci liderlik, %6,5 (2 kişi) klasik liderlik ve %3,2 (1 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

f. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; öğrenim düzeylerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 11. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Öğrenim Düzeylerine Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Öğrenim Düzeyi	f	%	f	%	f	%	f	%	n
Lisans	28	16,2	106	61,3	35	20,2	4	2,3	173
Lisansüstü	12	34,3	12	34,3	11	31,4	0	0,0	35
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 13'deki bulgulara göre; Lisans mezunlarının çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir ve toplam lisans mezunlarının %61,3'ünü (106 kişi) oluşturmaktadır. Bunu

sırasıyla; %20,2 (35 kişi) etkileşimci lider, %16,2 (28 kişi) klasik lider izlemektedir. Serbest bırakıcı lider en az çalışılmak istenen lider tipidir ve %2,3 (4 kişi) oranındadır. Lisansüstü mezunlarının eşit oranda klasik lider ve dönüşümcü liderle çalışmak istemektedirler ve toplam lisansüstü mezunlarının %34,3'ü (12'şer kişi) oluşturmaktadırlar. Bunu 31,4 (11 kişi) etkileşimci lider izlemektedir. Lisansüstü mezunları serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler.

g. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; çalıştıkları okul türüne göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 12. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Çalıştıkları Okul Türüne Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Okul Türü	f	%	f	%	f	%	f	%	n
Özel	21	22,1	57	60,0	14	14,7	3	3,2	95
Devlet	19	16,8	61	54,0	32	28,3	1	0,9	113
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 14'deki bulgulara göre; Özel okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin toplamının %60'ını (57 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %22,1 (21 kişi) klasik lider, %14,7 (14 kişi) etkileşimci lider izlemektedir. Serbest bırakıcı lider en az çalışılmak istenen lider tipidir ve %3,2 (3 kişi) oranındadır. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin toplamının %54'ünü (61 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %28,3 (32 kişi) etkileşimci lider, %16,8 (19 kişi) klasik lider izlemektedir. Serbest bırakıcı lider en az çalışılmak istenen lider tipidir ve %0,9 (1 kişi) oranındadır.

h. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; mesleki kıdemlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 13. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Mesleki Kıdemlerine Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Mesleki Kıdem	f	%	f	%	f	%	f	%	n
1-5 yıl	18	18,8	58	60,4	18	18,8	2	2,1	96
6-10 yıl	11	23,4	28	59,6	8	17,0	0	0,0	47
11-15 yıl	0	0,0	18	66,7	9	33,3	0	0,0	27
16-20 yıl	5	27,8	5	27,8	8	44,4	0	0,0	18

21-25 yıl	4	36,4	5	45,5	2	18,2	0	0,0	11
26 yıl ve üstü	2	22,2	4	44,4	1	11,1	2	22,2	9
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 15'deki bulgulara göre; Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ağırlıklı olarak dönüşümcü lideri tercihi ettikleri görülmekle birlikte farklı liderlik stillerini en fazla tercih eden mesleki kıdem sahipleri de bulunmaktadır. Buna göre;

- 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %60,4'ünü (58 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %18,8 (18'er kişi) klasik liderlik ve etkileşimci liderlik, %2,1 (2 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %59,6'sını (28 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %23,4 (11 kişi) klasik liderlik ve %17 (8 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %66,7'sini (18 kişi) oluşturmaktadır. Bunu %33,3 (9 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar klasik lider ve serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu etkileşimci liderliği tercih etmektedir ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %44,4'ünü (8 kişi) oluşturmaktadır. Bunu; %27,8 (5'er kişi) klasik liderlik ve dönüşümcü liderlik izlemektedir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %45,5'ini (5 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %36,4 (4 kişi) klasik liderlik, %18,2 (2 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir. 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların tamamının %44,4'ünü (4 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %22,2 (2'şer kişi) klasik liderlik ve serbest bırakıcı liderlik, %11,1 (1 kişi) etkileşimci liderlik izlemektedir.

ı. Öğretmenlerin tanımlanmış durumlarda tercih ettikleri okul yöneticisi liderlik stili; bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 14. Öğretmenlerin Tanımlanmış Durumlarda Mesleki Kıdemlerine Göre Tercih Ettikleri Okul Yöneticisi Liderlik Stili Çapraz Tablo Bulguları

	A-Klasik Lider		B-Dönüşümcü Lider		C-Etkileşimci Lider		D-Serbest Bırakıcı Lider		Toplam
Kurumda çalışma süresi	f	%	f	%	f	%	f	%	n
1-5 yıl	26	17,6	90	60,8	30	20,3	2	1,4	148
6-10 yıl	8	21,1	18	47,4	12	31,6	0	0,0	38
11-15 yıl	1	11,1	6	66,7	2	22,2	0	0,0	9
16 yıl ve üstü	5	38,5	4	30,8	2	15,4	2	15,4	13
Toplam	40	19,2	118	56,7	46	22,1	4	1,9	208

Tablo 16'daki bulgulara göre; öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre ağırlıklı olarak dönüşümcü lideri tercihi ettikleri görülmekle birlikte farklı liderlik stillerini en fazla tercih eden gruplar da bulunmaktadır. Buna göre;

- Kurumda 1-5 yıl arası görev yapanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve kurumda 1-5 yıl arası görev yapanların tamamının %60,8'ini (90 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %20,3 (30 kişi) etkileşimci liderlik, %17,6 (26 kişi) klasik liderlik, %1,4 (2 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- Kurumda 6-10 yıl arası görev yapanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve kurumda 6-10 yıl arası görev yapanların tamamının %47,4'ünü (18 kişi) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla; %31,6 (12 kişi) etkileşimci liderlik, %21,1 (8 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Kurumda 6-10 yıl arası görev yapanlar serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- Kurumda 11-15 yıl arası görev yapanların çoğunluğu dönüşümcü liderliği tercih etmektedir ve kurumda 11-15 yıl arası görev yapanların tamamının %66,7'sini (6 kişi) oluşturmaktadır. Bunu %22,2 (2 kişi) etkileşimci liderlik, %11,1 (1 kişi) klasik liderlik izlemektedir. Kurumda 11-15 yıl arası görev yapanlar serbest bırakıcı liderle çalışmayı tercih etmemektedirler.

- Kurumda 16 yıl ve üstü görev yapanların çoğunluğu klasik liderliği tercih etmektedir ve kurumda 16 yıl ve üstü görev yapanların tamamının %38,5'ini (5 kişi) oluşturmaktadır. Bunu; %30,8 (4 kişi) dönüşümcü liderlik, %15,4 (2 kişi) etkileşimci liderlik, %15,4 (2 kişi) serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

5.1.2. Nicel analiz bulguları

Araştırmanın ikinci ana problemi altında yer alt problemlere ilişkin nicel analiz bulguları bu başlık altında yer almaktadır.

a. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stili ölçeği puan ortalamaları

Öğretmenlerin yönetici liderlik stili ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin puan ortalamaları Tablo 17'de görüldüğü gibi ölçülmüştür.

Tablo 15. Yönetici Liderlik Stili Ölçeğine Verdiği Cevaplara İlişkin Puan Ortalamaları (n=208)

İfadeler	x̄	SS
1. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	2,87	0,98
2. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir.	3,44	0,75
3. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	3,24	0,94
4. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için çok önemlidir.	3,30	0,73
5. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	2,60	0,93
6. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	3,21	0,77
7. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	3,06	0,84
8. Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	3,14	0,79
9. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	3,03	0,84
10. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	3,17	0,85
11. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hoşlanmaz.	3,34	0,76
12. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerini devam ettirmek onun için önemlidir.	2,97	0,92
13. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	3,13	0,90
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	3,46	0,72
15. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	3,26	0,76
16. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	3,44	0,67
17. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır.	2,95	0,95
18. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	3,35	0,76
19. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	3,08	0,86
20. Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız ya da huzursuz etmemeye çalışır.	3,24	0,72
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	3,16	0,82
21. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendi özgü yollarla yapmaktan hoşlanır	3,21	0,76
22. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	3,15	0,84
23. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	3,15	0,78
24. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	3,00	0,88

25. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister.	3,26	0,81
26. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	3,10	0,84
27. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	3,07	0,87
28. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	2,79	1,00
29. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	3,03	0,91
30. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister.	3,13	0,79
31. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	3,22	0,76
32. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	3,20	0,75
ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK	3,11	0,83
33. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokacak her şeyden kaçınır.	3,41	0,63
34. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	3,08	0,88
35. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir.	3,31	0,77
36. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	3,03	0,85
SERBEST BIRAKICI LİDERLİK	3,21	0,78
37. Herkesin kendisi gibi davranmasını ister	2,94	0,88
38. Disiplin, onun için her şeyden önemlidir.	3,14	0,79
39. Bürokratik işlemler onun için her şeyden önemlidir.	2,99	0,91
40. Hatasını kabul etmez ve hata yapanı affetmez.	2,55	1,06
41. Mevcut düzeni sürdürür, değişime açık değildir.	2,58	1,06
KLASİK LİDERLİK	2,84	0,94
LİDERLİK GENEL ORTALAMA	3,11	0,84

Tablo 17'deki bulgulara göre; en yüksek puan ortalaması dönüşümcü liderlik boyutuna ($\bar{x}$= 3,16) aittir. Bunu serbest bırakıcı liderlik ($\bar{x}$= 3,21), etkileşimci liderlik ($\bar{x}$= 3,11) ve klasik liderlik ($\bar{x}$= 2,84) izlemektedir. Genel olarak öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak gördükleri, klasik lider olarak görme düzeylerinin ise dönüşümcü liderliğe kıyasla düşük olduğu söylenebilir.

b. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 16. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Liderlik Stili Algıları T Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	124	3,10	0,48	0,010*
	Erkek	84	3,26	0,37	

Etkileşimci Liderlik	Kadın	124	3,06	0,58	0,098
	Erkek	84	3,18	0,44	
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	124	3,11	0,62	0,005*
	Erkek	84	3,34	0,47	
Klasik Liderlik	Kadın	124	2,81	0,70	0,393
	Erkek	84	2,89	0,72	
Liderlik	Kadın	124	3,06	0,48	0,017*
	Erkek	84	3,20	0,37	
* $p \leq 0,05$ düzeyinde ortalama farkları manidardır.					

Tablo 18'deki bulgulara göre; öğretmenlerin yönetici liderlik stili algılarında cinsiyetlerine göre; etkileşimci liderlik ve klasik liderlik alt boyutlarında manidar farklılık bulunmazken ($p>0,05$), dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve liderlik genel boyutunda manidar farklılık bulunmuştur ($p< 0,05$). Erkekler müdürlerini; kadınlara göre daha fazla dönüşümcü lider, serbest bırakıcı lider ve genel olarak lider olarak algılamaktadırlar, denilebilir.

c. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları yaşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Birden fazla grubu bulunan yaş değişkenine ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testiyle birlikte verilerin homojenliğini belirlemek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi "ele alınan grupların kendi ortalamasından oluşan sapmalarının mutlak değerlerine varyans analizinin uygulanması esasına dayanır" (Mendeş, 2003, s. 144). Verilerin varyanslarının homojenliğine yönelik olarak iki hipotez söz konusudur.

H_0: Varyanslar homojen değildir ($p<0,05$)

H_1: Varyanslar homojendir ($p>0,05$)

Üç ve daha fazla gruptan oluşan yaş, branş, mesleki kıdem ve bulunulan kurumda çalışma süresi değişkenlerine ait homojenlik testi bulguları Ek 3'de özet halinde yer almaktadır. Yaş değişkeniyle ilgili olarak; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik alt boyutları için H_1: Varyanslar homojendir, kabul edilirken H_0: Varyanslar homojen değildir, reddedilmiştir. Serbest bırakıcı liderlik, klasik liderlik ve liderlik ana boyutu için; H_0: Varyanslar homojen değildir, kabul edilerek H_1: Varyanslar homojendir, reddedilmiştir.

Homojenlik testinde amaç; verilere uygulanacak ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılıkların manidarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak Post Hoc testlerinin belirlenmesidir. Yapılan ANOVA testi sonucu aralarında farklılık bulunan ve homojen olan grupların yer aldığı değişkenlere Post Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanırken, farklılık bulunmakla birlikte

homojen olmayan grupların yer aldığı değişkenlere Tamhane's T2 Testi uygulanmaktadır (Gündoğdu, 2014, s. 312-314).

Tablo 17. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Liderlik Stili Algıları ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Yaş	n	x̄	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anl.
Dönüşümcü Liderlik	A) 20-25	54	3,36	0,50	G. Arası	3,67	5	0,73	3,99	0,002*	A>B, E
	B) 26-30	54	3,06	0,38	G. İçi	37,17	202	0,18			
	C) 31-35	40	3,18	0,36	Toplam	40,84	207				
	D) 36-40	23	3,16	0,49							
	E) 41-45	21	2,94	0,46							
	F) 46 yaş ve üstü	16	3,11	0,34							
	Toplam	208	3,16	0,44							
Etkileşimci Liderlik	A) 20-25	54	3,30	0,65	G. Arası	3,92	5	0,78	2,91	0,015*	A>B
	B) 26-30	54	2,94	0,48	G. İçi	54,33	202	0,27			
	C) 31-35	40	3,15	0,37	Toplam	58,25	207				
	D) 36-40	23	3,12	0,54							
	E) 41-45	21	2,98	0,49							
	F) 46 yaş ve üstü	16	3,06	0,46							
	Toplam	208	3,11	0,53							
Serbest Bırakıcı Liderlik	A) 20-25	54	3,30	0,75	G. Arası	2,74	5	0,55	1,71	0,135	
	B) 26-30	54	3,12	0,44	G. İçi	64,99	202	0,32			
	C) 31-35	40	3,30	0,45	Toplam	67,74	207				
	D) 36-40	23	3,16	0,53							
	E) 41-45	21	2,96	0,62							
	F) 46 yaş ve üstü	16	3,33	0,44							
	Toplam	208	3,21	0,57							
Klasik Liderlik	A) 20-25	54	2,86	0,89	G. Arası	5,21	5	1,04	2,13	0,064	
	B) 26-30	54	2,63	0,63	G. İçi	98,95	202	0,49			
	C) 31-35	40	2,85	0,59	Toplam	104,16	207				
	D) 36-40	23	3,15	0,74							
	E) 41-45	21	3,00	0,57							
	F) 46 yaş ve üstü	16	2,85	0,52							
	Toplam	208	2,84	0,71							
Liderlik	A) 20-25	54	3,28	0,58	G. Arası	2,90	5	0,58	3,08	0,011*	A>B
	B) 26-30	54	2,98	0,37	G. İçi	37,99	202	0,19			
	C) 31-35	40	3,14	0,33	Toplam	40,88	207				
	D) 36-40	23	3,15	0,47							
	E) 41-45	21	2,96	0,37							
	F) 46 yaş ve üstü	16	3,08	0,31							
	Toplam	208	3,11	0,44							
* p ≤ ,05 düzeyinde ortalama farkları mevcuttur.											

Tablo 19'daki bulgulara göre; öğretmenlerin yaşlarına göre liderlik stili algılarında serbest bırakıcı liderlik ve klasik liderlik alt boyutlarında farklılık bulunamazken (p>0,05), dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve genel liderlik boyutunda farklılık (p<0,05) bulunmuştur. Farklılık bulunan aynı zamanda varyansları homojen olan dönüşümcü liderlik

ve etkileşimci liderlik boyutlarına Post Hoc testlerinden Tukey Testi, farklılık bulunmakla beraber varyansları homojen olmayan liderlik ana boyutuna Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre;

- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda 20-25 yaş grubundakiler ile 26-30 ve 41-45 yaş grubu arasındaki fark manidardır. 20-25 yaş grubundaki öğretmenler, okul müdürlerini 26-30 ve 41-45 yaş grubundakilerden daha fazla dönüşümcü bir lider olarak görmektedirler.

- Etkileşimci liderlik alt boyutunda 20-25 yaş grubundakiler ile 26-30 yaş grubu arasındaki fark manidardır. 20-25 yaş grubundaki öğretmenler, okul müdürlerini 26-30 yaş grubundakilerden daha fazla etkileşimci bir lider olarak görmektedirler.

- Liderlik ana boyutunda 20-25 yaş grubundakiler ile 26-30 yaş grubu arasındaki fark manidardır. 20-25 yaş grubundaki öğretmenler, okul müdürlerini 26-30 yaş grubundakilerden daha fazla lider olarak görmektedirler.

d. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları medeni hâllerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 18. Öğretmenlerin Medeni Hâllerine Göre Liderlik Stili Algıları T Testi Bulguları

Boyut	Medeni Hâl	n	x̄	SS	p
Dönüşümcü Liderlik	Bekâr	127	3,19	0,46	0,328
	Evli	81	3,13	0,43	
Etkileşimci Liderlik	Bekâr	127	3,12	0,55	0,662
	Evli	81	3,09	0,50	
Serbest Bırakıcı Liderlik	Bekâr	127	3,21	0,60	0,800
	Evli	81	3,19	0,53	
Klasik Liderlik	Bekâr	127	2,79	0,75	0,169
	Evli	81	2,92	0,64	
Liderlik	Bekâr	127	3,12	0,48	0,684
	Evli	81	3,10	0,39	

Tablo 20'deki bulgulara göre; öğretmenlerin, yönetici liderlik stili algılarında medeni hallerine göre ana boyutta ve tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

e. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları branşlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 19. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Stili Algıları ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Branş	n	x̄	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anl.
ب ات	A) Beden	22	3,42	0,43	G. Arası	4,08	11	0,37	1,98	0,032*	A>L

	Eğitimi										
	B) Bilişim Tekn.	12	3,31	0,41	G. İçi	36,76	196	0,19			
	C) Biyoloji	19	3,08	0,36	Toplam	40,84	207				
	D) Coğrafya	7	2,97	0,48							
	E)Fizik	10	3,22	0,41							
	F) İngilizce	16	3,19	0,27							
	G) Kimya	9	3,30	0,42							
	H) Matematik	30	3,20	0,33							
	I) Rehberlik	16	3,10	0,47							
	J) Tarih	10	2,89	0,39							
	K) Türk Dili ve Ed.	26	3,21	0,56							
	L) Diğer	31	3,00	0,50							
	Toplam	208	3,16	0,44							
Etkileşimci Liderlik	A) Beden Eğitimi	22	3,32	0,48	G. Arası	4,68	11	0,43	1,56	0,114	
	B) Bilişim Tekn.	12	3,27	0,46	G. İçi	53,56	196	0,27			
	C) Biyoloji	19	2,96	0,47	Toplam	58,25	207				
	D) Coğrafya	7	3,20	0,52							
	E)Fizik	10	3,19	0,48							
	F) İngilizce	16	3,01	0,37							
	G) Kimya	9	3,25	0,59							
	H) Matematik	30	3,18	0,35							
	I) Rehberlik	16	3,05	0,65							
	J) Tarih	10	2,77	0,31							
	K) Türk Dili ve Ed.	26	3,20	0,68							
	L) Diğer	31	2,94	0,62							
	Toplam	208	3,11	0,53							
Serbest Bırakıcı Liderlik	A) Beden Eğitimi	22	3,43	0,48	G. Arası	9,64	11	0,88	2,96	0,001*	AD
	B) Bilişim Tekn.	12	3,54	0,50	G. İçi	58,09	196	0,30			
	C) Biyoloji	19	3,03	0,58	Toplam	67,74	207				
	D) Coğrafya	7	3,46	0,44							
	E)Fizik	10	3,38	0,62							
	F) İngilizce	16	2,97	0,47							
	G) Kimya	9	3,33	0,53							
	H) Matematik	30	3,28	0,45							
	I) Rehberlik	16	3,06	0,59							
	J) Tarih	10	2,88	0,21							
	K) Türk Dili ve Ed.	26	3,40	0,65							
	L) Diğer	31	2,94	0,63							
	Toplam	208	3,21	0,57							
Klasik Liderlik	A) Beden Eğitimi	22	2,95	0,87	G. Arası	4,15	11	0,38	0,74	0,700	
	B) Bilişim Tekn.	12	2,77	0,79	G. İçi	100,01	196	0,51			

	C) Biyoloji	19	2,99	0,70	Toplam	104,16	207				
	D) Coğrafya	7	3,00	0,61							
	E)Fizik	10	2,82	0,79							
	F) İngilizce	16	2,61	0,48							
	G) Kimya	9	3,27	0,77							
	H) Matematik	30	2,77	0,68							
	I) Rehberlik	16	2,71	0,72							
	J) Tarih	10	2,94	0,74							
	K) Türk Dili ve Ed.	26	2,87	0,77							
	L) Diğer	31	2,75	0,62							
	Toplam	208	2,84	0,71							
Liderlik	A) Beden Eğitimi	22	3,33	0,45	G. Arası	3,63	11	0,33	1,74	0,068	
	B) Bilişim Tekn.	12	3,25	0,45	G. İçi	37,25	196	0,19			
	C) Biyoloji	19	3,03	0,37	Toplam	40,88	207				
	D) Coğrafya	7	3,09	0,44							
	E)Fizik	10	3,18	0,40							
	F) İngilizce	16	3,05	0,28							
	G) Kimya	9	3,28	0,48							
	H) Matematik	30	3,15	0,28							
	I) Rehberlik	16	3,04	0,51							
	J) Tarih	10	2,86	0,24							
	K) Türk Dili ve Ed.	26	3,18	0,60							
	L) Diğer	31	2,94	0,49							
	Toplam	208	3,11	0,44							

Tablo 21'deki bulgulara göre; öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stili algılarında etkileşimci liderlik, klasik liderlik alt boyutları ve liderlik ana boyutunda farklılık bulunamazken ($p>0,05$), dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutunda farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Farklılık bulunan aynı zamanda varyansları homojen olan dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarına Post Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre;

- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda Beden Egitimi öğretmenleriyle diğer grubunda (Almanca, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, İspanyolca, Resim, Sosyoloji, Teknoloji ve Tasarım) yer alan öğretmenler arasındaki fark manidardır. Beden Eğitimi öğretmenleri, okul müdürlerini diğer grubunda yer alan öğretmenlerden daha fazla dönüşümcü bir lider olarak görmektedirler.

- Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda ortaya çıkan farklılık manidar bulunamamıştır.

f. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları öğrenim düzeylerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Liderlik Stili Algıları T Testi Bulguları

Boyut	Öğrenim Düzeyi	n	x̄	SS	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	173	3,16	0,45	0,879
	Lisansüstü	35	3,17	0,41	
Etkileşimci Liderlik	Lisans	173	3,10	0,54	0,530
	Lisansüstü	35	3,15	0,46	
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	173	3,21	0,58	0,874
	Lisansüstü	35	3,19	0,56	
Klasik Liderlik	Lisans	173	2,82	0,72	0,240
	Lisansüstü	35	2,97	0,67	
Liderlik	Lisans	173	3,11	0,45	0,623
	Lisansüstü	35	3,14	0,42	

Tablo 22'deki bulgulara göre; öğretmenlerin, yönetici liderlik stili algılarında öğrenim düzeylerine göre ana boyutta ve tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

g. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları çalıştıkları okul türüne göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Liderlik Stili Algıları T Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurum	n	x̄	SS	p
Dönüşümcü Liderlik	Özel	95	3,18	0,45	0,678
	Devlet	113	3,15	0,44	
Etkileşimci Liderlik	Özel	95	3,05	0,55	0,156
	Devlet	113	3,16	0,51	
Serbest Bırakıcı Liderlik	Özel	95	3,14	0,64	0,128
	Devlet	113	3,26	0,51	
Klasik Liderlik	Özel	95	2,71	0,69	0,015*
	Devlet	113	2,95	0,71	
Liderlik	Özel	95	3,08	0,46	0,341
	Devlet	113	3,14	0,43	
* p ≤ 0,05 düzeyinde ortalama farkları manidardır.					

Tablo 23'deki bulgulara göre; öğretmenlerin yönetici liderlik stili algılarında çalıştıkları kuruma göre; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve liderlik ana boyutunda manidar farklılık bulunmazken (p>0,05), klasik liderlik boyutunda manidar farklılık bulunmuştur (p< 0,05). Devlet okulunda görev yapan öğretmenler okul müdürlerini; özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla klasik bir lider olarak algılamaktadırlar, denilebilir.

h. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları mesleki kıdemlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Liderlik Stili Algıları ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	x̄	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anl.
Dönüşümcü Liderlik	A) 1-5 yıl	96	3,24	0,40	G. Arası	2,26	5	0,45	2,36	0,041*	AD
	B) 6-10 yıl	47	3,15	0,40	G. İçi	38,58	202	0,19			
	C) 11-15 yıl	27	2,99	0,43	Toplam	40,84	207				
	D) 16-20 yıl	18	3,24	0,46							
	E) 21-25 yıl	11	3,18	0,32							
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,87	0,90							
	Toplam	208	3,16	0,44							
Etkileşimci Liderlik	A) 1-5 yıl	96	3,16	0,52	G. Arası	2,31	5	0,46	1,67	0,144	
	B) 6-10 yıl	47	3,09	0,38	G. İçi	55,94	202	0,28			
	C) 11-15 yıl	27	2,98	0,44	Toplam	58,25	207				
	D) 16-20 yıl	18	3,20	0,64							
	E) 21-25 yıl	11	3,19	0,41							
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,72	1,10							
	Toplam	208	3,11	0,53							
Serbest Bırakıcı Liderlik	A) 1-5 yıl	96	3,26	0,54	G. Arası	4,01	5	0,80	2,54	0,029*	E>C
	B) 6-10 yıl	47	3,28	0,47	G. İçi	63,72	202	0,32			
	C) 11-15 yıl	27	2,94	0,50	Toplam	67,74	207				
	D) 16-20 yıl	18	3,14	0,61							
	E) 21-25 yıl	11	3,45	0,40							
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,92	1,19							
	Toplam	208	3,21	0,57							
L...	A) 1-5 yıl	96	2,7	0,7	G.	4,64	5	0,93	1,8	0,098	

			0	7	Arası				9		
	B) 6-10 yıl	47	2,91	0,61	G. İçi	99,52	202	0,49			
	C) 11-15 yıl	27	2,97	0,52	Toplam	104,16	207				
	D) 16-20 yıl	18	3,09	0,71							
	E) 21-25 yıl	11	3,13	0,59							
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,73	0,99							
	Toplam	208	2,84	0,71							
Liderlik	A) 1-5 yıl	96	3,15	0,44	G. Arası	1,67	5	0,33	1,72	0,131	
	B) 6-10 yıl	47	3,11	0,33	G. İçi	39,21	202	0,19			
	C) 11-15 yıl	27	2,98	0,33	Toplam	40,88	207				
	D) 16-20 yıl	18	3,20	0,52							
	E) 21-25 yıl	11	3,20	0,33							
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,81	0,98							
	Toplam	208	3,11	0,44							

Tablo 24'deki bulgulara göre; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik stili algılarında etkileşimci liderlik, klasik liderlik alt boyutları ve liderlik ana boyutunda farklılık bulunamazken ($p>0,05$), dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutunda farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Farklılık bulunan ancak varyansları homojen olmayan dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarına Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 Testi uygulanmıştır. Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre;

- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda farklılık bulunmakla beraber bu farklılığın manidar olmadığı belirlenmiştir.

- Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda; 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarla 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasındaki fark manidar bulunmuştur. 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar okul müdürlerini 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardan daha fazla serbest bırakıcı bir lider olarak görmektedirler.

ı. Öğretmenlerin, yönetici liderlik stil ölçeğine göre tercih ettikleri liderlik stili algıları bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 23. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Liderlik Stili Algıları ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Kurumda Çalışma Süresi	n	x̄	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Dönüşümcü Liderlik	A) 1-5 yıl	148	3,16	0,40	G. Arası	0,23	3	0,08	0,39	0,763
	B) 6-10 yıl	38	3,13	0,44	G. İçi	40,61	204	0,20		
	C) 11-15 yıl	9	3,31	0,41	Toplam	40,84	207			
	D) 16-20 yıl	13	3,17	0,84						
	E) 21-25 yıl	208	3,16	0,44						
	F) 26 yıl ve üstü	148	3,11	0,49	G. Arası	0,03	3	0,01	0,04	0,989
	Toplam	38	3,10	0,50	G. İçi	58,21	204	0,29		
Etkileşimci Liderlik	A) 1-5 yıl	9	3,17	0,45	Toplam	58,25	207			
	B) 6-10 yıl	13	3,10	1,02						
	C) 11-15 yıl	208	3,11	0,53						
	D) 16-20 yıl	148	3,17	0,54	G. Arası	1,41	3	0,47	1,45	0,229
	E) 21-25 yıl	38	3,29	0,48	G. İçi	66,32	204	0,33		
	F) 26 yıl ve üstü	9	3,53	0,38	Toplam	67,74	207			
	Toplam	13	3,17	1,07						
Serbest Bırakıcı Liderlik	A) 1-5 yıl	208	3,21	0,57						
	B) 6-10 yıl	148	2,79	0,69	G. Arası	1,52	3	0,51	1,01	0,390
	C) 11-15 yıl	38	2,94	0,71	G. İçi	102,64	204	0,50		
	D) 16-20 yıl	9	3,00	0,56	Toplam	104,16	207			
	E) 21-25 yıl	13	3,05	0,95						
	F) 26 yıl ve üstü	208	2,84	0,71						
	Toplam	148	3,10	0,40	G. Arası	0,19	3	0,06	0,32	0,813
Klasik Liderlik	A) 1-5 yıl	38	3,11	0,39	G. İçi	40,70	204	0,20		
	B) 6-10 yıl	9	3,25	0,37	Toplam	40,88	207			
	C) 11-15 yıl	13	3,14	0,91						
	D) 16-20 yıl	208	3,11	0,44						
	E) 21-25 yıl	11	3,13	0,59						
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,73	0,99						
	Toplam	208	2,84	0,71						
Liderlik	A) 1-5 yıl	96	3,15	0,44	G. Arası	1,67	5	0,33	1,72	0,131
	B) 6-10 yıl	47	3,11	0,33	G. İçi	39,21	202	0,19		
	C) 11-15 yıl	27	2,98	0,33	Toplam	40,88	207			
	D) 16-20 yıl	18	3,20	0,52						
	E) 21-25 yıl	11	3,20	0,33						
	F) 26 yıl ve üstü	9	2,81	0,98						
	Toplam	208	3,11	0,44						

Tablo 25'deki bulgulara göre; öğretmenlerin, yönetici liderlik stili algılarında bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre ana boyutta ve tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

5.1.3. Nicel ve nitel analiz bulgularının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü ana problemi olan "öğretmenlerin; senaryoya dayalı okul yöneticisi stili tercihleri ile ölçekle elde edilen bulgularla elde edilen liderlik stili algıları arasında tutarlılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

Tablo 24. Öğretmenlerin Algıladıkları Liderlik Stili ile Çalışmak İstedikleri Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sıralama	Çalışmak İstenilen Lider Stili	Algılanın Lider Stili
1	Dönüşümcü Lider	Dönüşümcü Lider
2	Etkileşimci Lider	Serbest Bırakıcı Lider
3	Klasik Lider	Etkileşimci Lider
4	Serbest Bırakıcı Lider	Klasik Lider

Tablo 26'ya göre; nitel analiz sonucunda öğretmenlerin daha çok dönüşümcü liderle çalışmak istedikleri belirlenmiştir, nicel analiz sonuçlarına göre ise öğretmenler okul müdürlerini en fazla dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar. Nitel analiz sonuçlarına göre öğretmenler dönüşümcü liderden sonra sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderle çalışmak istemektedirler. Nicel analiz sonuçlarına göre ise öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü liderden sonra sırasıyla serbest bırakıcı, etkileşimci ve klasik lider olarak görmektedirler.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri yöneticilik stilleriyle bu tercihlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla nicel ve nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 124'ü kadın 84'ü erkek öğretmen olmak üzere 208 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler; 20 yaş ile 46 yaş üstü arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu bekârdır. Çok sayıda branş bulunmaktadır. En düşük öğrenim düzeyi lisans en yüksek öğrenim düzeyi lisansüstüdür. Öğretmenlerin çoğunluğu devlet okullarında görev yapmaktadır Öğretmenlerin kıdemleri 1 yıl ile 26 yıl ve üstü arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma süreleri 1 yıl ile 16 yıl ve üstü arasında değişmektedir. Nitel ve nicel yola elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonrası elde edilen bulgularla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tanımlanmış durumlarla ilgili ortaya çıkan sonuçlar:

- Öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunun nedeni olarak ise en fazla okul müdürünün "iş birliği sağlaması" yönünde görüş bildirilmiştir. Bunu "problem karşısında çalışanların fikrinden yararlanma" ve "demokratik tutum" izlemektedir.

Dönüşümcü liderliği etkileşimci lider izlemektedir. Bunun nedeni olarak ise en fazla okul müdürünün "ödül ve takdir sunması" yönünde görüş bildirilmiştir. Bunu "işbirliği sağlama" ve "çözüm odaklı yaklaşım" izlemektedir. Öğretmenler klasik liderle çalışmayı üçüncü sırada istemektedirler. Bunun nedeni olarak ise en fazla okul müdürünün "çözüm odaklı yaklaşımı" yönünde görüş bildirilmiştir. Bunu "problem karşısında gönüllü çalışanların fikirlerinden yararlanma" ve "iş birliği sağlama" izlemektedir. Serbest bırakıcı liderle çalışmak isteyen öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır. Bunun nedeni olarak "problem karşısında lideri sorumlu bulmama" ve "problem karşısında karar almama tutumuna verilen destek" ön plana çıkmaktadır.

- Cinsiyetlerine göre; kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin de çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedirler. Her iki grupta da etkileşimci liderler ikinci sırada, klasik liderler üçüncü sırada ve serbest bırakıcı liderler son sırada yer almaktadır.

- Yaş gruplarına göre; öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. 20-25 yaş, 31-35 yaş grubundakiler dönüşümcü liderden sonra sırasıyla klasik lider, etkileşimci lider ve serbest bırakıcı liderle çalışmak istemektedirler. 26-30 yaş grubundakiler dönüşümcü liderden sonra sırasıyla etkileşimci lider, klasik lider ve serbest bırakıcı liderle çalışmak istemektedirler. 36-40 yaş, 41-45, 46 yaş ve üstü grubundakiler dönüşümcü liderden sonra sırasıyla etkileşimci lider ve klasik liderle çalışmak isterken serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler.

- Medeni durumlarına göre; bekâr ve evli öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı lider izlemektedir.

- Branşlarına göre; Beden Eğitimi, Coğrafya ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla klasik, etkileşimci ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin çoğunluğu etkileşimci liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla klasik ve dönüşümcü liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. Biyoloji, Matematik ve Tarih öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla etkileşimci ve klasik liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. Fizik, İngilizce ve Rehberlik öğretmenlerinin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla klasik ve etkileşimci izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. Kimya öğretmenlerinin çoğunluğu etkileşimci liderle çalışmak

istemektedir. Bunu sırasıyla dönüşümcü ve klasik liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. Diğer (Almanca, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, İspanyolca, Resim, Sosyoloji, Teknoloji ve Tasarım) grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedirler. Bunu sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

- Öğrenim düzeyine göre; lisans mezunlarının çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir. Lisansüstü mezunları eşit düzeyde klasik ve dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir, bunu etkileşimci lider izlerken, serbast bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler.

- Mesleki kıdemlerine göre; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla klasik, etkileşimci ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir. 6-10 yıl, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla klasik ve etkileşimci liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu etkileşimci liderlik izlemektedir, klasik ve serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu etkileşimci liderle çalışmak istemektedir. Bunu dönüşümcü/etkileşimci liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu etkileşimci liderlik, klasik/serbest bırakıcı lider izlemektedir.

- Bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre; 1-5 yıldır aynı kurumda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir. 6-10 yıl, 11-15 yıldır aynı kurumda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla etkileşimci ve klasik liderlik izlemektedir, serbest bırakıcı liderle çalışmak istememektedirler. 16 yıl ve üstü süredir aynı kurumda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu klasik liderle çalışmak istemektedir. Bunu sırasıyla dönüşümcü, etkileşimci ve serbest bırakıcı liderlik izlemektedir.

Liderlik stili ölçeğiyle ortaya çıkan farklılık analizi sonuçları:

- Öğretmenlerin çoğunluğu dönüşümcü lideri tercih etmektedir. Bunu serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci liderlik ve klasik liderlik izlemektedir.

- Cinsiyetlerine göre; erkek öğretmenler kadınlara nazaran okul müdürlerini daha fazla dönüşümcü, serbest bırakıcı ve klasik lider olarak algılamaktadırlar. Aynı zamanda okul müdürlerini daha fazla lider olarak algılamaktadırlar.

- Yaş gruplarına göre; 20-25 yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerini 26-30 ve 41-45 yaş grubundaki öğretmenlere nazaran daha fazla dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar. Yine 20-25 yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerini 26-30 yaş grubundaki öğretmenlere nazaran daha etkileşimci lider ve lider vasfına sahip olarak algılamaktadırlar.

- Medeni durumlarına göre; öğretmenlerin liderlik stili algılarında manidar farklılığa rastlanmamıştır.

- Branşlarına göre; Beden Eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerini diğer (Almanca, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe, Fransızca, Görsel Sanatlar, İspanyolca, Resim, Sosyoloji, Teknoloji ve Tasarım) grubundaki öğretmenlere nazaran daha fazla dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar.

- Öğrenim düzeyine göre; öğretmenlerin liderlik stili algılarında manidar farklılığa rastlanmamıştır.

- Çalıştıkları kurum türüne göre; devlet okullarında çalışan öğretmenler okul müdürlerini özel okulda görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla klasik lider olarak algılamaktadırlar.

- Mesleki kıdemlerine göre; 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerini daha fazla serbest bırakıcı lider olarak algılamaktadırlar.

- Bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre; öğretmenlerin liderlik stili algılarında manidar farklılığa rastlanmamıştır.

Tanımlanmış durumlara göre ortaya çıkan liderlik algısıyla ölçek sonucu ortaya çıkan liderlik algısının karşılaştırılmasına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar:

Tanımlanmış durumlara göre öğretmenlerin daha çok dönüşümcü liderle çalışmak isterlerken okul müdürlerini de en fazla dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar.

Tanımlanmış durumlara göre öğretmenler dönüşümcü liderden sonra sırasıyla etkileşimci, klasik ve serbest bırakıcı liderle çalışmak isterken; çalıştıkları okul müdürlerini sırasıyla serbest bırakıcı, etkileşimci ve klasik lider olarak algılamaktadırlar.

Sonuç itibariyle; öğretmenler klasik liderlerde en fazla çözüm odaklı yaklaşımı, dönüşümcü liderde iş birliği sağlamayı, etkileşimci liderde ödül ve takdir sunmayı ve serbest bırakıcı liderde problem karşısında çözüm üretememesi halinde lideri sorumlu bulmama görüşünü benimsemektedirler. Okul müdürlerinin öğretmenlerin ağırlıklı olarak dönüşümcü lider özelliğine sahip okul müdürleriyle çalışmak istedikleri ve çalıştıkları okul müdürlerini de dönüşümcü lider olarak algıladıkları belirlenmiştir. Serbest bırakıcı lider özelliğine sahip müdürle çalışma isteği çok düşüktür. Ancak öğretmenler okul müdürlerini serbest bırakıcı lider algılamalara ikinci sırada yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Okul müdürlerine; okul içinde alınan kararlara öğretmenleri de dahil etmeleri, okulun özel sorunları dışında çevreyle çözümlenebilecek sorunlarda velileri ve esnafı dahil etmeleri, iş birliğine açık olmaları önerilir. Ayrıca; okul içinde yönetmelik ve kanunlar doğrultusunda başarılı olan, okula katkısı olan öğretmen, veli ve esnafı ödüllendirme yoluna gitmeleri önerilir. Bu ödülün okulun mevcut maddi durumu da gözetilerek maddi bir ödüllendirme olması yanında teşekkür, takdir belgesi ya da plaket şeklinde de yapılabileceği de dikkate alınmalıdır.

- İleride araştırma yapacaklara; tüm okul kademelerini dahil ederek, okul kademelerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik stili algılarının da karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca; farklı şehirlerde görev yapan lise öğretmenlerinin liderlik stili algılarının da karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapılması de önerilebilir.

6. Kaynakça

Adair, J. (2013). Bir Lider Nasıl Yetişir? (4 b.). (G. Doğancalı, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Akdoğan, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Sitilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Akdoğanlar, S. (2012). Pazar Yönelimi ve Firma Performansı Arasındaki İliskiye Beş Güç Modeli'nin Moderatör Etkisi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlarmamış Yüksek Lisans Tezi.

Akşit, H. (2010). Yönetim ve Yöneticilik (2. Baskı b.). İstanbul: Kumsaati Yayınları. Aktaş, Z., Erol, H., ve Türk

Aktaş, M. (2015/2). "Örgütsel Gelişimin Sağlanmasında Dönüşümsel Liderlik Özellikleriyle Mustafa Kemal Atatürk", Sosyal Bilimler Enstitüsü Degisi, 1(39), 222-236.

Alkın, M. (2006). Liderlik Özellik Ve Davranışlarının Belirlenmesi Ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Altuntuğ, K., & Ege, E. (2012). "Doğum Sonu Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirliği". *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15*(3), 214-222.

Arabacı (2010) ; Academic and administration personnel's perceptions of organizational climate, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, s. 4445-4450.

Arıkan, S. (2001). "Otoriter ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürkün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi", H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), 231-257.

Atkinson N.(2013) Uluslararası bir okulda eğitim liderliği ve yönetimde liderlik. Dergipark.

Aydoğan G. A.(2018) okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetimsel liderlik davranışları: Polatlı örneği. Yüksek Lisans Tezi.

Balay R. Kaya A.Gençdoğan R. (2014) Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi 2014.

Bayık, M., & Gürbüz, S. (2016). "Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma". *İş ve İnsan Dergisi, 3*(1), 1-20.

Birekul, M. (2014). Özel Öğretim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Eğitim Öğretime Etkisi, Usa York Unıversıty Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi.

Bozkurt, Ö., ve Ergün, T. (1998). Kamu Yönetimi Sözlüğü. Ankara: Todaie Yayımcılık.

Bulut, Y., ve Bakan, İ. (2005). "Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma", SÜ İİBF ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi(9), 63-89.

Canbolat S.G.(2016) Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan algıları, çedaş grup şirketleri örneği (çorumgaz, sürmeligaz, kargaz). yüksek lisans tezi. 2016.

Cemaloğlu N. (2005). "Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar". *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2005), 249-274.

Çavuş (2008);Employee Empowerment: A Research On Busınesses In Manufacturıng Industry Journal of Yasar University, 3(10), s.1287-1300.

Çöl (2008); The Effects of Perceived Empowerment on Employee Performance, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9(1), 35-46.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curr Res Educ, 2*(3), 130-148.

Demirel(2009); Örgütsel Adaletin Yönetici-Çalışan İlişkileri Üzerine Etkisi: Farklı Sektör Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi-Selçuk Üniversitesi, 11(17), s.137-154.

Dilek, H. (2005). Liderlik tarzlarının ve adalet algısının örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). "Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik". *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(3), 211-2016.

Ercan, Ü. (2010). Liderlerin Kültürel Değer Yönelimleri ve Değerlerin Liderlik Sürecine Etkileri: Türk ve ABD Yöneticileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Ankara: Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Eren, E. (2014). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (14 b.). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Erkutlu, H. V. (2014). Liderlik Kuramlar ve Yeni Bakış Açıları (Birinci b.). Ankara, Çankaya, Türkiye: Efil Yayınevi.

Gardner, J. W. (1986), "Liderlik Görevi: Nesneleri Harekete Geçirmek, Yetki Devri" (Ronald

G Wells), (çev. Vedat Üner), Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi, İstanbul.

Güler, S. (2007). Fiedler'in LPC Ölçeği ile Lise Yöneticilerinin Liderlik Tiplerinin Belirlenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gündoğdu, S. (2014). Su Ürünlerinde Çoğunlukla Uygulanan Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Testleri. *Journal of FisheriesSciences., 8*(4), 310-316.

Hayıroğlu S.(2011). Kamu kurumlarında liderlik tarzları ve lider etkinliği üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans tezi.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayınları.

Kara, Ö. (2008). Yöneticilerin Bilgi ve Belge Yönetimine Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karakoç, F., & Dönmez, L. (2014). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler". *Tıp Eğitimi Dünyası*(40), 39-49.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (23 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Keçecioğlu, T. (2003). Lider ve Liderlik (Cilt Çelik Mücellit). (A. Şenel, Dü.) İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

Khan M , Waheed. School Heads' Perceptions About Their Leadership Styles. 2019.

Koç, B. (2004). Karar Alma Sürecine Kişilik Sistemlerinin Etkisi ve Liderlik. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkut, H. (1992), "Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları" Amme İdaresi Dergisi, C:25, Sayı:1, s. 156-167.

Mendeş, M. (2003). Levene, Bartlett, Neyman-Pearson ve Bartlett 2 Testlerinin 1.Tip Hata Olasılıkları Bakımından Karşılaştırılması. *Tarım Bilimleri Dergisi, 9*(2), 143-146.

Meydan (2010), Mustafa Polat; A Study in Cultural Context on Leader Power Bases, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(4),123-140.

Moran, B.B. (1992). Gender differences in leadership. Library Trends, 40(3), 475-491.

Ocak M. (2016) İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.2016.

Okçu (2008); Dönüşümcü Liderlik ve İşlemci Liderlik, Yönetimde Çağdaş v e Güncel Konular (Ed: İsmail BAKAN), Gazi Kitabevi, Ankara.

Özalp, İ. (2012). Yönetim ve Organizasyon (1 b.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yerleşme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgan, H., & Bozbayındır , F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2011), 66-85.

Paşaoğlu, D. (2013). Yönetim ve Organizasyon. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Schyns, B. — Day, D. (2010). Critique and review of leader–member exchange theory: Issues of agreement, consensus, and excellence, European Journal of Work and Organizational Psychology, 2010, 19 (1), 1-29.

Serinkan, C. (2008). Liderlik ve Motivasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şakar M.(2016) Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile olan yaratıcı katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2016.

Şimşek, M.Ş. (1999). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım

Şişman, M. (2012). Türk Eğiitm Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tokgöz, N. (2013). Yönetim Ve Organizasyon (1 b.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tuncay N.(2016) yöneticilerin liderlik davranışlarının sosyal sermaye üzerindeki etkisi: Konya işletmelerinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. 2016.

WEB2_2. https://mircafar.files.wordpress.com/2014/02/yonetim.pdf (6.3.2020).

Zaleznik, A. (1995), "Lider ve Yönetici: Aralarında Fark Var mı?" (Çev: Ufuk Uyan), Stratejik Yönetim Ve Liderlik , (Ed: Mustafa Özel), İz Yayıncılık, İstanbul, s.31-40.

Tam Metin No: TM016

Stresslə diabetin (şəkər xəstəliyinin) əlaqəsi

Narmin Guliyeva
Psychology Scientific Research İnstitute
@narmin.guliyeva@map.org.az

ÖZET

Qanda şəkərin miqdarında yaranan disbalans orqanik problemlərə və psixoloji narahatlıqlara səbəb olur. Bir çox hallarda isə bu vəziyyətin əksi ilə qarşılaşırıq. Müəyyən qrup orqanik və psixoloji narahatlıqlar qanda şəkərin miqdarının dəyişməsinə səbəb olur. Tədqiqatlar nəticəsində müəyyənəşdirilmişdir ki, bir çox fiziki problemlərin yaranmasına səbəb nevrotik pozuntulardır. Psixiatrik və psixoloji problemlər zamanı yorğunluq, halsızlıq, baş ağrıları, əzələ ağrıları, mədə-bağırsaq problemləri, yuxu və qidalanma problemləri kimi orqanik şikaylər müşahidə olunur.Psixiatrik simptomlar bilavasitə xəstəliklə əlaqədar bioloji dəyişikliklərə səbəb olur. Serebrovaskulyar (beyin-damar) xəstəlikləri, Parkinson, Multiple Skleroz kimi bəzi xəstəliklər depressiya və təşviş əlamətlərinə səbəb olan fizioloji dəyişiklərə gətirib çıxarır. Və ya xroniki xəstəliyin psixoloji stress faktoru olaraq təsir etdiyi psixoloji simptomlara səbəb olduğu düşünülür. Fiziki xəstəliyin ağırlığı, həyati təhlükəsi və funksionallığı psixoloji simptomların yaranmasına təsir göstərir.Şəkərli diabet zamanı xəstəliyin yaranması və ya ağırlıq dərəcəsinin artması, genetik və fiziki faktorlardan başqa psixoloji narahatlıqlardan və həyati proseslərdən də asılıdır.

Anahtar kelimeler: *stress, şəkərli diabet, psixosomatik problemlər, klinik psixologiya*

ABSTRACT

Imbalance in blood sugar level causes organic and psychological problems. In most cases, we experience the opposite. Some groups of organic and psychological disorders cause changes in blood sugar levels. Researches have shown that many physical problems are caused by neurotic disorders. Organic complaints such as fatigue, weakness, headache, muscle aches, gastrointestinal problems, sleep, and nutrition problems are observed during psychiatric and psychological problems.Psychiatric symptoms cause biological changes directly related to the disease. Cerebrovascular diseases, Parkinson's disease, Multiple Sclerosis cause physiological changes that led to depression and anxiety symptoms. Or, chronic illness is thought to cause psychological symptoms that act as a psychological stress factor. The severity, life-threatening nature, and functionality of the physical illness affect the beginning of psychological symptoms.The onset or severity of the illness in diabetes depends not only on genetic and physical factors but also on psychological disorders and vital processes.

Keywords: *stress, diabetes, psychosomatic problems, clinical psychology*

1.Giriş.

1.1. Şəkərli diabetdə xəstəliyə adaptasiya və emosional reaksiyalar

Yetkin yaşlı şəkərli diabetli insanların 20%-də psixiatrik narahatlıqların rast gəlindiyinə dair tədqiqatlar vardır. Həmin tədqiqatlara əsasən bu psixiatrik pozuntular bir çox hallarda müəyənləşdirilmir. Şəkərli diabeti olan insanlarda daha çox adaptasiya problemlərinə və emosional reaksiyalara rast gəlinir. Xəstəlik yarandıqdan sonra ortaya çıxan bu problemlər

xəstəliyin ağırlıq dərəcəsinə, xəstənin şəxsiyyət tipinə əsasən dəyişir və müvafiq təşviş problemləri ilə birlikdə müşahidə olunur. Bu insanlarda tez-tez müşahidə olunan reaksiyalar:

- ✓ *Özgüvənini və azadlığını itirmə qorxusu*
- ✓ *Özünənəzarəti itirmə qorxusu*
- ✓ *Orqanlarının zədələnəcəyindən qorxma*
- ✓ *Ətrafının maraq və dəstəyini itirmə qorxusu*
- ✓ *Cinsi istəksizliyin yaranma qorxusu*
- ✓ *Keçmişdə etdiklərinə və ya edə bilmədiklərinə bağlı cəzalanma qorxusu*
- ✓ *Xroniki xəstəliklə qarşılaşdığı üçün özgüvən probleminin yaranması*
- ✓ *Xəstəliyə qarşı yas reaksiyası, üsyan etmə, inkar, təşviş, depressiya və aqressiya.*

2. Problem Durumu.

2.1.Diabet zamanı psixiatrik sindromlar və psixososial problemlər

Diabetli pasiyentdə davranış, hiss, düşüncə və insanlararası münasibətlərdə ortaya çıxan reaksiyalar pasiyent, ailə və müalicə komandası üçün müalicə müddətində çətinliklərə səbəb ola bilər. Psixoloji problemlər diabetin klinik tablosuna, yayılmasına və müalicənin gedişatına təsir göstərir.

2.2.Depressiya

Depressiyanın fiziki xəstəliyin nəticəsində ortaya çıxdığı və xüsusilə də yaşlı insanlarda depressiya riskinin daha çox olduğu müəyyənləşdirilmişdir. Araşdırmalara əsasən depressiyanın hipertoniya, ürək-damar xəstəlikləri, onkoloji xəstəliklər və diabet kimi xəstəliklər üçün başlanğıc faktor olduğu təsbit olunmuşdur. Diabet zamanı paralel şəkildə müşahidə olunan depressiyada motivasiyanın azalmasına bağlı olaraq pasiyentdə çəki artımının yaranmasının qarşısını almaq üçün istifadə olunan pəhriz və arıqlama texnikaları heç bir nəticə vermir. Depressiyaya bağlı neyrohormonal və ya neyrotransmitter səviyyəsindəki dəyişikliklər diabetin ağırlaşmasına səbəb olur. Diabetli qadınlarda kişilərə nisbətdə depressiyanın yaranma faizi 2 dəfə çoxdur.

2.3.1.Əlamətləri:

- ✓ *Heç bir şeydən zövq almama, maraqsızlıq və istəksizlik*
- ✓ *Dəyərsizlik duyğusu, günahkarlıq hissi və cəzalandırılma düşüncəsi*
- ✓ *Uğursuzluq və çarəsizlik düşüncələri*
- ✓ *Təkrarlanan ölüm düşüncələri*

- ✓ *Qərarsızlıq*
- ✓ *Tez-tez ağlama*

2.4.Təşviş pozuntuları

Təşviş, qorxu, narahatlıqla yanaşı fizioloji, koqnitiv və bihevioral əlamətləri özündə birləşdirən psixoloji pozuntudur. Eqonun təhlükədə olduğu hissi ilə ifadə olunan gərginlikdir. Diabetli xəstələrin 40%-də təşviş pozuntularına rast gəlinir. Depressiyada olduğu kimi təşviş pozuntuları da qadınlarda kişilərə nisbətdə daha çox müşahidə olunur. Xəstənin sosial həyatına təsir göstərməklə yanaşı xəstəliyin ağırlıq dərəsinin artmasına və müalicənin mənfi istiqamətdə inkişafına təsir göstərir.

2.4.1.Əlamətləri:

- ✓ *Hədsiz dərəcədə narahatlıq və təşviş*
- ✓ *Tez yorulma*
- ✓ *Diqqətini toplama çətinliyi*
- ✓ *Əzələ gərginliyi*
- ✓ *Yuxu pozuntusu*

2.5.Diabetli xəstə və ailəsi

Xroniki xəstəlik diaqnozunun qoyulması pasiyentdə olduğu kimi ailəsində də müxtəlif narahatlıqların ortaya çıxmasına səbəb olur. Bu mərhələdə pasiyentlə ailəsi arasında müəyyən problemlər yarana bilər, ailədaxili konfliktlər müşahidə olunar. Ailənin hədsiz dərəcə himayədar olması və ya hədsiz təzyiq göstərməsi xəstəliyin gedişatına və terapiya dövrünə mənfi təsir göstərə bilər. Buna görə də ailə üzvləri xəstəliklə bağlı məlumatlandırılmalı və müalicə müddətində bütün ailə üzvləri iştirak etməlidir. Xəstəliyin terapiyasına bu səbəbdən də tibbi yardımla yanaşı psixoloji yardım da mütləqdir. Psixoloji məsləhət prosesi xəstəliyin gedişatına və terapiya prosesinə müsbət təsir göstərər.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1.Dərman terapiyası və psixoterapiya

Diabetli xəstələrdə müşahidə olunan psixoloji problemlər səbəbindən psixoterapevtik yardımın alınması mütləqdir. Bu zaman psixoterapevtik müdaxilələrdən, xüsusilə də, koqnitiv-bihevioral terapiyadan istifadə olunur. Psixoloji narahatlığın ağırlıq dərəcəsindən asılı olaraq psixoterapiya ilə yanaşı dərman terapiyası da tətbiq olunur. Həmçinin terapiya

müddətində psixoloq, endokrinoloq komanda şəklində birlikdə fəaliyyət göstərməli, intensiv şəkildə xəstəliklə bağlı konsilium aparmalıdır.

6. Kaynakça

Morrison, J. (2014). *DSM-5 made easy: The clinician's guide to diagnosis*. Guilford Publications.

Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2017). *Abnormal psychology*. Pearson Education India.

Stahl, B., & Goldstein, E. (2019). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. New Harbinger Publications.

Голви, Т. (2012). *Работа как внутренняя игра: раскрытие личного потенциала*. " Манн, Иванов и Фербер".

Tam Metin No: TM017

EVLİ BİREYLERDEKİ BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE DUYGUSAL ÖZ YETERLİLİĞİN ROMANTİK İLİŞKİ KALİTESİ İLE İLİŞKİSİ

Mehmet Fatih ŞİRAZ
T.C.Sağlık Bakanlığı
@fatihsiraz@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5399-5898

Mehmet Engin DENİZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
@edeniz@yildiz.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7930-3121

ÖZET

Giriş: Araştırmamızda temel amaç evli bireylerdeki bilinçli farkındalık ve duygusal öz yeterliliğin romantik ilişki kalitesi ile ilişkisi ve bu ilişkide yordayıcı etkileri belirlemektir. Ayrıca araştırmanın temel amacına ek olarak sosyodemografik bazı değişkenler ile bağımlı değişken (Romantik ilişki Kalitesi) arasındaki ilişki incelenmiştir. **Yöntem:** Araştırmanın örneklemi yaşları 22 ila 70 arasında değişen 300 (190 kadın, 110 erkek) bireyden oluşmaktadır. Araştırmada sosyodemografik veri formu, Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ), Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ) ve Duygusal Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ) kullanılarak veriler toplanmış ve sonuçlar SPSS-26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. **Bulgular:** Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Evlilikte bilinçli farkındalık ile algılanan romantik ilişki kalitesi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=.71$, $p<.01$). Duygusal öz yeterlik ve algılanan romantik ilişki kalitesi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=.37$, $p<.01$). Ayrıca, EBFÖ, yaş, DÖÖ ve cinsiyet değişkenlerinin algılanan romantik ilişki kalitesini yüksek düzeyde anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Dört bağımsız değişkenin birlikte algılanan romantik ilişki kalitesindeki değişimin yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır. **Sonuç ve Tartışma:** Araştırma sonuçları alan literatür bilgileri ile uyumlu olup evli bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve duygusal özyeterlik düzeyleri romantik ilişki kalitesi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulardan bilinçli farkındalığın ilişki kalitesi üzerindeki yüksek etkisinin olması uluslararası literatürle desteklenmekle birlikte bu alanda ülkemizde yapılan ilk araştırma olması açısından da önemli bir bulgudur. **Öneriler:** Evlilikte romantik ilişki kalitesini etkileyen birçok değişken olmakla birlikte araştırmamızda ulaşılan sonuçlar açısından evli bireylerdeki bilinçli farkındalık düzeylerinin en fazla yordayan değişken olduğu görülmüştür. Özellikle son yıllarda artan düzeyde evlilik problemleri algılanan romantik ilişki kalitesini olumsuz etkileyerek çiftler arası çatışmalara ve boşanmalara sebep olabilmektedir. Toplum sağlığı açısından önemli bir konu olan bu duruma ruh sağlığı alanında verilen hizmetlerde bireylerin bireysel, çift ya da grup psikoterapilerinde ve psikoeğitim çalışmalarında bilinçli farkındalıklarını ve duygusal özyeterliklerini arttırmaya yönelik müdahaleler geliştirilebilir.

***Anahtar Kelimeler**:* evlilik, ilişki kalitesi, bilinçli farkındalık, duygusal özyeterlik

THE RELATIONSHIP OF MINDFULNESS AND EMOTIONAL SELF-EFFICIENCY IN MARRIED INDIVIDUALS WITH THE QUALITY OF ROMANTIC RELATIONS

ABSTRACT

Introduction: The main purpose of our study is to examine the relationship between mindfulness and emotional self-efficacy in married individuals with the quality of romantic relationships, and to determine the predictive effects on this relationship. In addition to the main purpose of the study, the relationship between some demographic variables and the dependent variable (Romantic Relationship Quality) was examined. Method: The sample of the study consists of 300 individuals (190 females, 110 males) aged between 22 and 70 years. In the study, data were collected using the demographic data form, Mindfulness in Marriage Scale, Perceived Romantic Relationship Quality Scale and Emotional Self-Efficacy Scale, and the results were analyzed using the SPSS-26 package program. Results: According to the results of the study, a high level of positive significant relationship was found between mindfulness in marriage and perceived romantic relationship quality ($r = .71$, $p < .01$). A moderately positive significant relationship was found between emotional self-efficacy and perceived romantic relationship quality ($r = .37$, $p < .01$). In addition, it was found that the variables of mindfulness in marriage, age, emotional self-efficacy and gender significantly predicted the perceived romantic relationship quality. Four independent variables explain about 54% of the change in the quality of the romantic relationship perceived together. Conclusion and Discussion: The results of the study are in line with the literature information and it has been determined that the mindfulness and emotional self-efficacy levels of married individuals have an effect on the quality of romantic relationships. In addition, the high effect of mindful awareness on the quality of the relationship is an important finding, as it is the first study in this field in our country, supported by the international literature. Suggestions: Although there are many variables that affect the quality of romantic relationships in marriage, it was seen that the level of mindfulness in married individuals was the most predictive variable in terms of the results obtained in our study. Especially in recent years, increasing levels of marital problems can negatively affect the perceived quality of romantic relationships and cause conflict between couples and divorce. Interventions can be developed to increase the conscious mindfulness and emotional self-efficacy of individuals in individual, couple or group psychotherapies and psychoeducational studies in mental health services.

Keywords: marriage, relationship quality, conscious awareness, emotional self-efficacy

1.Giriş

İlişki memnuniyeti, bireyin ilişkisinden ne ölçüde memnun olduğunun derecesi olarak tanımlamaktadır (Anderson ve Emmers-Sommer 2006). İlişki memnuniyeti hem bireysel hem de ikili bir yapı olarak incelenmiştir ve araştırmacılar, bireylerin eşlerinin çeşitli tutumları, davranışları ve iletişimleri hakkındaki algılarının ilişki memnuniyetini etkilendiğini bulmuşlardır (Guerrero, 1994). Örneğin, Burleson, Kunkel ve Birch (1994) ilişki memnuniyetinin iletişim değerlerinde benzerlik olan çiftlerin birbirlerine daha fazla ilgi duyduklarını ve ilişkilerinden daha memnun olduklarını gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Rusbult ve Buunk (1993) yüksek ilişki memnuniyeti bildiren çiftlerin daha yüksek düzeyde samimiyet ve bağlılık bildirdiklerini bulmuşlardır. Cramer (2000) de çatışmanın ilişki memnuniyeti ile negatif korelasyonda olduğunu bulmuştur. Bir başka araştırmada sevgi ve ilişki memnuniyeti arasında pozitif ilişkiler varken takıntılı aşk ile ilişki memnuniyeti arasında negatif ilişkiler olduğu saptanmıştır (Graham, 2011). Çok sayıda çalışma, eşlerin kişilik benzerliği ve evlilik memnuniyeti arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Blum ve Mehrabian, 1999; Bouchard, Lussier ve Sabourin, 1999). Araştırmalar ayrıca duygusal zekâ ile romantik ilişki memnuniyeti arasında pozitif ilişki (Malouff, Schutte ve Thorsteinsson, 2013), duygusal destek ve ilişki memnuniyeti arasında pozitif ilişki (Cramer, 2004) saptanmıştır.

1.1. Bilinçli Farkındalık Ve İlişki Memnuniyeti

Bilinçli Farkındalık kavramının kökenleri uzak doğru öğretilerinden farkındalığın geliştirilmeye çalışıldığı geleneklere dayanmaktadır. En yaygın olarak şu anda neler olduğuna dikkat etme ve bunun farkında olma durumu olarak tanımlanır (Brown ve Ryan, 2003). Hanh (1987) bilinçli farkındalığı "kişinin bilincini şimdiki gerçekte canlı tutmak" olarak tanımlamıştır. Kabat-Zinn (1990) ise dikkati toplama sonucu oluşan farkındalık olarak tanımlamıştır. Çağdaş psikolojideki bilinçli farkındalık, duygusal sıkıntıya ve uyumsuz davranışa katkıda bulunan zihinsel süreçlere farkındalığı arttırmak ve cevap vermek için bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Bishop ve ark., 2004). Farkındalık, şu anda olanları gözlemleme, düşünce, duygu ve hisleri takip etme, bedeni ve zihni fark etme ve şuanda olanlara dikkat etmek anlamına gelir (Germer, 2005). Daha açık bir ifadeyle, bilinçli farkındalık yargılayıcı olmayan farkında olma halidir. İçinde bulunduğu anda dikkat etme

yeteneğine genellikle farkında olma hali denir (Brown ve ark. 2007). Sadece gözlemlemek veya farkındalığa sahip olmak bilinçli farkındalık oluşturmaz. Bilinçli farkındalık aynı zamanda deneyimin olduğu gibi kabulü, nezaket, açıklık ve merak gibi değerlendirmenin yapılmadığı niteliklere sahiptir (Siegel 2007). Genel olarak, farkındalık, bireylerin değişen derecelerde sahip olduğu ve geliştirilebilecek bir niteliktir (Brown ve ark., 2007).

Alanyazını incelendiğinde farkındalık ve evlilik memnuniyeti arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır (Barnes ve ark., 2007; Burpee ve Langer, 2005). Yine literatüre bakıldığında evlilikte bilinçli farkındalık düzeyi ile ilişkinin doyumu, problem çözme becerileri arasında ilişkiler bulunmaktadır (Cordova, Gee ve Warren, 2005; Jones, Welton, Oliver ve Thoburn., 2011). Ayrıca bilinçli farkındalık ile evlilikte duygusal beceri ve evlilik memnuniyeti gibi alanlarda araştırmalar bulunmaktadır (Feeney, 1999; McGill, Adler-Baeder ve Rodriguez, 2016).

1.2.Duygusal Özyeterlilik Ve İlişki Memnuniyeti

Öz-yeterlik kavramı, bireyin verilen görevi yerine getirmede gerekli olan davranış biçimlerine, yeteneklerine ve becerilerine yönelik inancıdır. Bu inançlar değişmeyen özellikler değil, bireylerin deneyimleri yansıtma ve öğrenme becerilerinin bir sonucu olarak deneyimleri yoluyla geliştirilebilecek dinamik yapılardır (Bandura, 1997). Duygusal öz-yeterlik kavramı ise, duygu ile ilişkili, kendi kendine algılanan yetenekler ve eğilimlerin bir araya geldiği inançları ifade etmektedir (Petrides ve ark., 2006). Sosyal bilişsel kuramcılar, zihnin üretken, yaratıcı, proaktif ve yansıtıcı özelliklerini vurgularken, duygu ile ilgili öz düzenlemede öz-yeterlik inançlarının rolünü kaçınma, engelleme, sürdürme veya kişinin bireysel uyumunu sağlama hizmetinde içsel duygular olarak tanımlarlar (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Duygusal öz yeterlilik ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; Bir çalışmada babaların öz yeterliliği, evlilik memnuniyeti ve baba katılımı arasında ilişki bulunmuştur (Kwok, Ling, Leung, ve Li, 2012). Khorasani ve ark. (2015) yapmış olduğu bir araştırmada da özyeterliliğin çiftlerin evlilik memnuniyetinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Alan literetürü incelendiğinde ilişki memnuniyeti ile ilişkili olan ve bu memnuniyet üzerinde etkisi olan birçok değişken incelenmiştir ve birçok araştırma yapılmıştır (Blum ve Mehrabian, 1999; Bouchard, Lussier ve Sabourin, 1999; Burleson, Kunkel ve Birch, 1994; Burpee ve Langer, 2005; Cordova, Gee ve Warren, 2005; Cramer, 2004; Feeney, 1999; Guerrero, 1994; Jones, Welton, Oliver ve Thoburn. 2011; Khorasani ve ark, 2015; Kwok, Ling, Leung, ve Li,

2012; Malouff, Schutte ve Thorsteinsson, 2013; McGill, Adler-Baeder ve Rodriguez, 2016; Rusbult ve Buunk, 1993).

Yapılan incelmelerde bilinçli farkındalık ve öz yeterliliğin ayrı ayrı ilişki memnuniyeti ile ilişkileri incelenmiş ancak birlikte ele alınan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızda evli bireylerdeki bilinçli farkındalık düzeyleri ve duygusal öz yeterlilik düzeyleri belirlenerek elde edilen bulguların romantik ilişki kalitesini yordama düzeyleri araştırılacaktır. Ayrıca bağımlı değişken (Romantik ilişki Kalitesi) yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş evlilik süresi gibi demografik değişkenler de incelenecektir. İlişki memnuniyeti ile ilişkili olduğu düşünülen evli bireylerde bilinçli farkındalığın ve duygusal öz yeterliliğin romantik ilişki kalitesi ile ilişkisinde yordayıcı etkisinin belirlenmesi alan çalışmalarına katkı sağlamak ile birlikte, bu ihtiyacın karşılanması için bireylere yönelik destekleyici psikoeğitim programları oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.Araştırmanın Hipotezlerinin Kuramsal temelleri

Araştırmanın temel hipotezi; Evlilikte bilinçli farkındalık, duygusal öz yeterlilik ve sosyodemografik değişkenler romantik ilişki kalitesini yordamaktadır. Bu hipotez geliştirilirken Bandura (1986, 1993) tarafından önerilen "Sosyal-bilişsel kuram" çerçevesinde oluşturulmuştur. Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden "öz yeterlilik kapasitesi" incelenmiş ve romantik ilişki kalitesini açıklayacağı düşünülen bilinçli farkındalık ve duygusal öz yeterlilik kavramları bu temele dayandırılarak hipotez oluşturulmuştur. Sosyal bilişsel kuram açısından güçlü öz-yeterlilik inançları olan bireyler zor olaylar karşısında daha uzun süre dayanması beklenirken, daha az öz-yeterlik inancı olanların korku ve endişeye daha kolay yenilmesi muhtemeldir (Bandura, 1993; Bandura, 2000). İnsanların yeteneklerine olan inançları öz-yeterlik inancının duygusal aracısı olarak kabul edilen motivasyon düzeylerini de etkiler (Bandura, 1988). Özyeterlilik ve duygusal öz yeterliliğin evlilik memnuniyeti ile ilişkili olduğu ve etkili bir değişken olduğu literatürde de gösterilmiştir (Khorasani ve ark 2015; Kwok, Ling, Leung, ve Li, 2012). Ayrıca bilinçli farkındalık halinin (Brown ve ark. 2007), evlilik memnuniyeti (Burpee ve Langer, 2005; McGill, Adler-Baeder ve Rodriguez, 2016), ilişki doyumu, problem çözme becerileri (Cordova, Gee ve Warren, 2005; Jones, Welton, Oliver ve Thoburn, 2011), evlilikte duygusal beceri ve evlilik memnuniyeti gibi alanlarla ilişkilendirilmiş olması (Feeney, 1999; McGill, Adler-Baeder ve Rodriguez,

2016) nedeniyle araştırma hipotezine dâhil edilerek romantik ilişki kalitesini birlikte yordama düzeylerine yönelik hipotez güçlendirilmiştir.

2. Problem Durumu

Araştırmanın problemi "Evli bireylerdeki bilinçli farkındalık ve duygusal öz yeterliliğin romantik ilişki kalitesi ile ilişkisi ve bu ilişkide yordayıcı etkilerini açıklamak" üzerine düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmanın temel amacına ek olarak demografik bazı değişkenler ile bağımlı değişken (Romantik ilişki Kalitesi) arasındaki ilişkiyi incelenecektir.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Araştırmanın temel amacı; Evli bireylerdeki bilinçli farkındalık ve duygusal öz yeterliliğin romantik ilişki kalitesi ile ilişkisi ve bu ilişkide yordayıcı etkilerini açıklamaktır. Ayrıca ek olarak demografik bazı değişkenler ile bağımlı değişken (Romantik ilişki Kalitesi) arasındaki ilişki incelenecek.

- Araştırma Sorusu 1; Evli bireylerdeki bilinçli farkındalığın ve duygusal öz yeterliliğin romantik ilişki kalitesi ile ilişkisi var mıdır?

- Araştırma Sorusu 2; Evli bireylerdeki bilinçli farkındalık, duygusal öz yeterlilik, cinsiyet, yaş, evlilik süresi gibi değişkenler romatik ilişki kalitesini yordamakta mıdır?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Evli bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile duygusal özyeterliliğin algılanan romantik ilişki kalitesi ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışma genel tarama modellerinin bir türü ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Bu araştırma kapsamında örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılım koşulları olarak 1) 18 yaş ve üzeri olmak, 2) Evli olmak, 3) Okuma yazma bilmek ve 4) Ölçekleri dolduracak düzeyde teknoloji kullanabilme becerisine sahip olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü ve katılım şartlarını karşılayan 300 bireye ulaşılmış, sosyodemografik veri formu ile birlikte hipotezler doğrultusunda belirlenen ölçekler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 300

bireyin 190'ı (%63.3) kadın, 110'u (%36.7) erkektir. Katılımcıların yaş ortalamaları 33,92, standart sapmaları 7,64 dür. Katılımcıları yaşları 22-70 arasında değişmektedir. Katılımcıların meslek dağılımları incelendiğinde, %16.7'sinin çalışmadığı, %50.3'ünün memur olduğu, %5.7'sinin işçi olduğu, %3.3'ünün esnaf olduğu, %2.2'sinin emekli olduğu, %22'sinin diğer meslek gruplarından olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların evlilik süreleri incelendiğinde 1 ay ile 372 ay arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde %29'unun çocuğu olmadığı, %35.3'ünün tek çocuklu olduğu, %27.3'ünün 2 çocuklu olduğu, %8.4'ünün 3 ve üzeri çocuk sahibi olduğu gözlenmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Demografik veri formu : Katılımcıların kendilerinin ve evlilik durumlarına dair yaş, cinsiyet, eğitim, evlilik süresi, çocuk sahibi olma durumu gibi değişkenlerinin incelendiği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan form kullanılmıştır.

Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ): Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği 12 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12'dir. Erus ve Deniz (2018) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin KMO katsayısı .88 bulunmuştur. Barlett küresellik değeri sonucunda p= ,001 ulaşılmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonucu uyum iyiliği değerleri; x^2/sd= 1,33; RMSEA= .046; NFI= .95; CFI= .99; GFI= .93; AGFI=.92; SMSR=.05 olarak saptanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı iki ayrı araştırma gurubu veri setinde; .87 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin eşi ile olan ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Araştırmamızda yapılan analiz sonucu ölçeğin toplamına ait cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ). Fletcher ve diğerleri (2000) algılanan genel romantik ilişki kalitesini ölçmek için, Algılanan İlişki Kalitesi Yapıları Envanteri'nin bütününü kullanmak yerine bu envanterde yer alan Doyum, Adanmışlık, Yakınlık, Güven, Tutku ve Aşk alt boyutlarında bu boyutları en iyi temsil eden 1, 4, 7, 10, 13 ve 16 nolu maddelerin kullanımını önermektedirler. Sağkal ve Özdemir'in (2018) yapmış olduğu çalışmada ARİKÖ'nün 6 maddeden oluşan yedili likert tipi bir ölçme aracıdır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin orjinali ile uyumlu tek boyutlu yapısına ilişkin Cronbach alfa

katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonucu uyum iyiliği değerleri; x^2/df= 2.55; RMSEA= .07; NFI= .98; CFI= .99; GFI= .97;AGFI= .93; SRMR= .03 olarak saptanmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar üzerinden elde edilen toplam puanlar 6 ile 42 arasında değişmektedir. ARİKÖ'den elde edilen puanların artması, algılanan genel romantik ilişki kalitesinin arttığını göstermektedir. Araştırmamızda yapılan analiz sonucu ölçeğin toplamına ait cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Öz yeterlilik Ölçeği: Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilen duygusal özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 2010 yılında Totan, İkiz ve Karaca tarafından yapılmıştır. Ölçek özgün halinde tek boyutta 32 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin orjinali ile uyumlu tek faktörlü yapısının KMO katsayısı .93, Barlett küresellik değeri 4981.61 (*p*= ,000)' dir ve açıklanan toplam varyansın %31,78'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test yönteminin kullanılmasıyla incelenmiştir. Ölçeğin toplamına ait Cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonucu uyum iyiliği değerleri; x^2/df= 3.27; RMSEA= .071; NFI= .92; CFI= .94; GFI= .88 olarak saptanmıştır. Ölçekteki maddelerinin tümünün toplamasıyla Duygusal Öz-yeterlik düzeyine ulaşılmaktadır. Toplam puanda alınan yüksek puanlar cevaplayanın üst düzeyde Duygusal Öz-yeterlik algısına sahip olduğuna işaret ederken düşük puanlar ise yetersiz ya da sınırlı Duygusal Öz-yeterlik algısına işaret etmektedir. Araştırmamızda yapılan analiz sonucu ölçeğin toplamına ait cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

4.3.1.Uygulama

Araştırma hipotezine uygun olarak kullanılacak ölçekler belirlendikten sonra ölçeklerin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışmalarını yapan ve uyarlayan araştırmacılarla iletişime geçilerek izinler alınarak online form oluşturulmuştur. Oluşturulan form online olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılara araştırmayı tanıtan ve araştırmaya katılmaya yönelik gönüllü katılım formu verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden evli bireylere yine demografik bilgileri içeren form, evli bireylerde bilinçli farkındalık ölçeği, algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeği ve duygusal öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca bireylere kimlik bilgilerine ihtiyaç olmadığı, verecekleri bilgilerin gizli tutulup araştırma dışında kullanılmayacağı bilgileri de verilmiştir. 300 katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilmeye alınmış ve analizler yapılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın örneklemini oluşturan evli bireylerin demografik verileri tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normallik varsayımı kontrol edilmiş ve basıklık-çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan incelemede ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ARİKÖ puanlarının çarpıklık değeri -1.270 ve basıklık değeri 1.684'tür. EBBF ölçeğinin puanlarının çarpıklık değeri -.569 ve basıklık değeri .174'tür. DÖÖ puanlarının çarpıklık değeri -.569 ve basıklık değeri .068'tir. Normallik değerlendirmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1 aralığında olması gerektiği, ayrıca ±2 değer aralığının kabul edilebileceği literatürde bildirilmiştir (George ve Mallery, 2019). Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Çoklu Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin analizler için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasında mükemmel doğrusal bir ilişkilerin bulunup bulunmadığı belirlenmesinde Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır (r değerleri -,100 ile ,709arasında bulunmuştur). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı için matrisleri incelenmiş, varyans artış faktörleri (VIF değerleri <10) ve tolerans değerleri (TV >.2) incelenerek doğrusallık varsayımının sağlandığı ve çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın temel Hipotezi test edilirken bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri hangi düzeyde yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Demografik değişkenlerden yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısı sürekli değişkenler olduğu için analize doğrudan alınmış ancak süreksiz değişkenler "kukla (dummy) değişken" olarak yeniden kodlandıktan sonra analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirilirken anlamlılık p<.05 ve p<.01 olarak ele alınmıştır. Hipotezlerin incelenmesinde SPSS-26 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık p<.05 düzeyinde kabul edilmiştir.

5. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel istatistiklere sonrasında, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye dair korelasyon bulgularına ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Katılımcıların algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeğinden ortalama 35,31±6,33, duygusal özyeterlilik ölçeğinden (DÖÖ) ortalama 124,80±15,32, evlilikte bilinçli farkındalık ölçeğinden (EBFÖ) ortalama 49,57±5,77 puan olarak saptanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait ort±ss değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

(n=300)	Ort.	S.S.
ARİKO[1]	35,31	6,33
DÖÖ[2]	124,80	15,32
EBFÖ[3]	49,57	5,77

1.Algılanan romantik ilişki kalitesi, 2.Duygusal özyeterlilik ölçeği, 3.Evlilikte bilinçli farkındalık

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları

Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyonu yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ARİKÖ ile yaş değişkeni arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (r=-.249, p<.01). ARİKÖ ile evlilik süresi değişkeni arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (r=-.141, p<.05). ARİKÖ ile çocuk sayısı değişkeni arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (r=.-229, p<.01). ARİKÖ ve diğer sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni (r=-.100, p>.05) ve çalışma durumu değişkeni (r=-.084, p>.05) arasında ilişki saptanmamıştır.

ARİKÖ ile EBFÖ ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (r=.709, p<.01). ARİKÖ ile DÖÖ ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (r=.370, p<.01). Değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar

Korelasyon Değerleri								
(N=300)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
	r	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**	**r**
1-ARİKO[1]	1000							
2-Cinsiyet	-,100	1000						
3-Yaş	**-,249****	-,049	1000					
4-Çalışma durumu	-,084	**-,322****	**,198****	1000				
5-Evlilik süresi	**-,141***	**,122***	**,635****	,004	1000			

6-Çocuk sayısı	**-,229****	,038	**,535****	-,086	**,466****	1000		
7-DÖÖ[2]	**,370****	-,022	,026	**-133****	,104	,002	1000	
8- EBFÖ [3]	**,709****	-,003	**-,165****	-,051	-,049	**-,257****	**,403****	1000

1.Algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeği, 2.Duygusal özyeterlilik ölçeği, 3.Evlilikte bilinçli farkındalık ölçeği
** p < .05, ** p < .01*

Bağımlı değişkenin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Araştırmada, algılanan romantik ilişki kalitesini yordayan değişkenler çoklu regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analizde bağımsız değişken olarak EBFÖ, DÖÖ ve cinsiyet, yaş, evlilik süresi, çocuk sayısı sosyodemografik değişkenleri üzerinde çalışılmıştır.

Model incelendiğinde; modele dâhil edilen 6 bağımsız değişkenden EBFÖ (%64'ünü), DÖÖ(%11'ini), Yaş(%15'ini) ve Cinsiyet (%10'unu) değişkenlerinin algılanan romantik ilişki kalitesini yüksek düzeyde (R=,737) anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (F=57,993; p<0.01). 4 bağımsız değişken birlikte ele alındığında model algılanan romantik ilişki kalitesindeki değişimin yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır.

Bu değişkenlerin önem sırasına bakıldığında sırasıyla EBFÖ (β=.645) artan düzeyde, yaş (β=-.149) azalan yönde, DÖÖ (β=.115) artan düzeyde, cinsiyet (β=-.101) azalan düzeyde bağımlı değişken üzerindeki etkili olduğu şeklindedir. Çoklu regresyon analizine ait veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. ARİKÖ' nin Anlamlı Yordayıcılarına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	**SE**	**β**	**t**	**p**	**R**	**R²**	**R² Değişim**	**F (df)**
Model 1						,737	,543	,543	
(Sabit)	-,719	3,074		-,234	,815				
EBFÖ[1]	,707	,049	,645	14,275	**,000****				
DÖÖ[2]	,048	,018	,115	2,634	**,009****				57,993** (6,293)
Yaş	-,123	,046	-,149	-2,675	**,008****				
E. Süre	-,002	,004	-,031	-,572	,568				
Ç. sayısı	,226	,325	,034	,696	,487				
Cinsiyet	-1,318	,530	-,101	-2,486	**,013***				

1.Evllikte bilinçli farkındalık ölçeği, 2.Duygusal özyeterlilik ölçeği.
Bağımlı değişken: Algılanan romantik ilişki kalitesi,
** p < 0,01.* *p<,05*

5.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada evlilikte bilinçli farkındalık düzeyleri ve duygusal öz yeterlilik düzeyleri belirlenerek, elde edilen bulguların ve sosyodemografik değişkenlerin algılanan romantik ilişki kalitesini yordama düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda değişkenlerin romantik ilişki kalitesini yordama düzeyi için çoklu regresyon yöntemi kullanılmış ve 4 değişkenin (EBFÖ, DÖÖ, Yaş, Cinstiyet) algılanan romantik ilişki kalitesini yordadığı görülmüştür.

Önem düzeyleri açısından ele alındığında romantik ilişki kalitesini en fazla yordayan evlilikte bilinçli farkındalık düzeyleri olmuştur. Ayrıca evlilikte bilinçli farkındalık ile romanitik ilişki kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Alan literatürü incelendiğinde de Barnes ve ark. (2007) araştırmamıza paralel olarak yüksek düzeydeki farkındalığının daha yüksek ilişki memnuniyetini sağladığını saptamışlardır. Farkındalığın ilişki memnuniyeti ile ilişkisinin yanı sıra, dikkatin romantik ilişki refahında da etkili bir rol oynayabileceğini vurgulamışlardır. Bir başka araştırmada Burpee ve Langer (2005) de araştırma bulgularımızla uyumlu olarak farkındalık ve evlilik memnuniyeti arasında anlamlı pozitif ilişki bildirmişlerdir. Ayrıca farkındalık ve evlilik memnuniyeti arasında evlilik memnuniyeti ile çiftlerin birbirine benzerlik, yaş, evlilik yılı, çocuk sayısı gibi değişkenler arasındaki korelasyondan daha güçlü bir korelasyonu olduğu bulmuşlardır. Gambrel ve Piercy (2014) nin yapmış olduğu deneysel çalışmada da farkındalık temelli bir ilişki geliştirme programının etkililiğini incelemiş ve erkekler üzerinde farkındalık temelli programın ilişki memnuniyetini, farkındalığa olumlu etkisi olurken kadınlar üzerinde tedavinin önemli etkisi olmamıştır. Yine Jones ve ark. (2011) yapmış olduğu çalışmada eşlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olması romantik ilişkide güven algısının artmasına, ilişkiye olumlu etkiler katmasına destek sağlayabileceği belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ve alan literatürü bilgileri ışığında evli bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin romantik ilişki kalitesi üzerinde belirgin düzeyde etkili olmaktadır. Bilinçli farkındalık arttıkça romantik ilişki kalitesi de artmaktadır.

İkinci en çok yordayan değişkenin yaş değişkeni olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yaş değişkeni ile ilişki kalitesi arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Alan literatürü incelendiğinde romantik ilişki kalitesi ile yaş değişkeni arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Yaş değişkeni ile romantik ilişki kalitesi arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını sonucuna ulaşan çalışmalar (Kwok ve ark., 2012; Saraç ve ark, 2015) olduğu gibi araştırma

bulgularımızla paralel olarak yaş değişkeni ile ilişki doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulan çalışmalarda (Buğa, 2009; Burpee ve Langer., 2005; Gilford, 1984) bulunmaktadır. Literatürdeki bu farklı sonuçlarda Saraç ve ark. (2015) örneklem kesitinin üniversite öğrencileri ile sınırlandırılmasının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca literatürde aradaki ilişkiye pozitif bir korelasyon bulunmaması ilerleyen yıllardaki çözülemeyen çatışmaların artması, evliliklere yapılan duygusal yatırımların azalması, çocuk sahibi olunması, maddi değişimler gibi değişkenlerin etkili olabileceği düşünülebilir.

Üçüncü en çok yordayan değişken olarak duygusal öz yeterlilik düzeyinin dâhil olduğu gözlenmiştir. Ayrıca duygusal özyeterlilik düzeyi ile ilişki kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Alan literatürü incelendiğinde romantik ilişki kalitesi ile öz yeterliliği arasında araştırma bulgularımıza paralel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Khorasani ve ark., 2015; Kwok ve ark., 2012). Araştırma sonuçları ve alan literatürü birlikte ele alındığında duygusal özyerliliğin bireylerin romantik ilişki kalitelerinde etkili olduğu, duygusal öz yeterlilik arttıkça romantik ilişki kalitesinin de artacağı söylenebilir.

Dördüncü en çok yordayan "kukla (dummy) değişken" olarak yeniden kodlandıktan sonra analize dâhil cinsiyet değişkeninin dâhil olduğu gözlenmiştir. Kadın olmanın romantik ilişki kalitesinde azalmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde cinsiyet ve romantik ilişki kalitesi arasında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Fowers (1991) yapmış olduğu araştırmada çalışmamızla uyumlu olarak kadınların erkeklere göre daha az evlilik memnuniyeti bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Buğa (2009) da yaptığı çalışmada cinsiyetin ilişki doyumu üzerinde tek başına etkisinin olmadığını ancak cinsiyet ve ilişki biçimlerinin ortak bir etki oluşturduğunu sonucuna ulaşmıştır. Khorasani ve ark. (2017) yaptığı araştırmada ise cinsiyet değişkeninin ilişki doyumu üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde ilişki doyumu üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Beştav, 2007; Hamamcı, 2005; Saraç, 2015).

Araştırmanın temel hipotezi doğrultusunda alan literatürü ile uyumlu olarak EBFÖ ve DÖÖ puanları ile yaş ve cinsiyet sosyodemografik değişkenleri ARİKÖ yordamaktadır. Elde edilen sonuç temel hipotezi desteklemiştir. Ancak analize dâhil edilen sosyodemografik değişkenlerden evlilik süresi ve çocuk sayısı ile romantik ilişki kalitesine anlamlı etkililiklerinin olmadığı saptanmıştır. Alan literatürü incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla

benzer şekilde Kwok ve ark. (2012) evlilik yılı ve çocuk sayısının romantik ilişki kalitesi üzerinde etkililiği olmadığı saptanmıştır. Khorasani (2015) yapmış olduğu çalışmada çocuk sayısının romantik ilişki kalitesi üzerinde etkililiği olmadığı saptanmıştır. Yine Saraç ve ark (2015) yapmış olduğu çalışmada da ilişki süresinin romantik ilişki doyumu üzerinde etkililiği olmadığı sonucuna varmışlardır.

6. Öneriler

Olaylar arasında ayrımlar yapmak, alternatif perspektiflerin varlığını kabul etmek gibi bilinçli farkındalık teknikleri, açık bir ortam oluşturarak daha olumlu ve tatmin edici evlilik ilişkilerini teşvik etmeye yardımcı olabilir (Burpee ve Langer, 2005). Ayrıca genel öz-yeterlik, kişisel kontrol duyguları, stresli durumlarla başa çıkma yeteneği, kişilerarası yeterlik ve psikolojik sağlık ile olumlu ilişkilidir (Bandura, 1997). Öz yeterliğe dair inançlar, yakın ilişkilerdeki süreçler açısından giderek daha fazla ilgi görmektedir. Evlilikte romantik ilişki kalitesini etkileyen birçok değişken olmakla birlikte araştırmamızda ulaşılan sonuçlar açısından evli bireylerdeki bilinçli farkındalık düzeylerinin en fazla yordayan değişken olduğu görülmüştür. Dinamik bir yapıya sahip olan ilişkilerde değişen bağlamlar göz ardı edildiğinde çatışmalar ve mutsuzluklar artacaktır. Özellikle son yıllarda artan düzeyde evlilik problemleri algılanan romantik ilişki kalitesini olumsuz etkileyerek çiftler arası çatışmalara ve boşanmalara sebep olabilmektedir. Toplum sağlığı açısından önemli bir konu olan bu duruma ruh sağlığı alanında verilen hizmetlerde bireylerin bireysel, çift ya da grup psikoterapilerinde ve psikoeğitim çalışmalarında bilinçli farkındalıklarını ve duygusal özyeterliliklerini arttırmaya yönelik müdahaleler geliştirilebilir.

7. Kaynakça

Anderson, T.L., Emmers-Sommer, T. M. (2006). Predictors of Relationship Satisfaction in Online Romantic Relationships. *Communication Studies*, 57(2), 153–172. doi:10.1080/1051 0970600666834

Bandura, A., National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall,

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77–98. doi:10.1080/10615808808248222

Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist,* 28(2), 117–148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. doi:10.1111/1467-8721.00064

Barnes, S., Brown, K.W., Krusemark, E., Campbell, W.K., Rogge, R.D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stres. *Journal of Marital and Family Therapy,* 33 (4), 482–500. doi:10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x

Beştav, G. (2007). *Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., … Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 11(3), 230–241. doi:10.1093/clipsy.bph077

Blum, J.S., Mehrabian, A. (1999). Personality and Temperament Correlates of Marital Satisfaction. *Journal of Personality,* 67(1), 93–125. doi:10.1111/1467-6494.00049

Bouchard, G., Lussier, Y., Sabourin, S. (1999). Personality and Marital Adjustment: Utility of the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 651. Doi: 10.2307/353567

Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84(4), 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K.W., Ryan, R.M., Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry,* 18(4), 211–237. doi:10.1080/10478400701598298

Buğa, D. (2009). *Yakın ilişkilerde istikrar: bağlanma stilleri ve cinsiyet rolleri açısından bir karşılaştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Burleson, B.R., Kunkel, A.W., Birch, J.D. (1994). Thoughts about talk in romantic relationships: Similarity makes for attraction (and happiness, too). *Communication Quarterly*, 42(3), 259–273. doi:10.1080/01463379409369933

Burpee, L.C., Langer, E.J. (2005). Mindfulness and Marital Satisfaction. *J Adult Dev* 12, 43–51. Doi: 10.1007/s10804-005-1281-6

Cordova, J.V., Gee, C.B., Warren, L.Z. (2005). Emotional Skillfulness in Marriage: Intimacy As a Mediator of the Relationship Between Emotional Skillfulness and Marital Satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*: 24(2), 218-235. Doi: https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.218.62270

Cramer, D. (2000). Relationship Satisfaction and Conflict Style in Romantic Relationships. *The Journal of Psychology*, 134(3), 337–341. doi:10.1080/00223980009600873

Cramer, D. (2004). Emotional Support, Conflict, Depression, and Relationship Satisfaction in a Romantic Partner. *The Journal of Psychology*, 138(6), 532–542. doi:10.3200/jrlp.138.6.532-542

Eisenberg, N., Spinrad, T.L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

Erus, S.M., Deniz, M.E. (2018). Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113.

Feeney, J.A. (1999). *Adult attachment, emotional control, and marital satisfaction. Personal Relationships*, 6(2), 169–185. Erişim adresi: http://webcache.googleusercontent.com/

Fowers, B. J. (1991). His and her marriage: A multivariate study of gender and marital satisfaction. *Sex Roles: A Journal of Research, 24*(3-4), 209–221. https://doi.org/10.1007/BF00288892

Gambrel, L.E., Piercy, F.P. (2014). Mindfulness-based relationship education for couples expecting their first child —Part 1: A randomized mixed -methods program evaluation. *Journal of Marital And Family Therapy,* 41(1), 5–24. doi:10.1111/jmft.12066

George D., Mallery M. IBM SPSS Statistics 25 Step by Step: A Simple Guide and Reference, (15. Edition). New York: Routledge. 2019, p. 114.

Germer, C.K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? (C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton Edt.), Mindfulness and psychotherapy (ss.3-28) içinde. New York: Guilford

Gilford, R. (1984). Contrasts in Marital Satisfaction Throughout Old Age: An Exchange Theory Analysis, *Journal of Gerontology,* 39(3), 325-333. Doi: 10.1093/geronj/39.3.325

Graham, J.M. (2011). Measuring love in romantic relationships: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships,* 28(6), 748–771. doi:10.1177/0265407510389126

Guerrero, L.K. (1994). "I'm so mad I could scream:" The effects of anger expression on relational satisfaction and communication competence. *Southern Communication Journal*, 59(2), 125–141. doi:10.1080/10417949409372931

Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, *33*(4), 313- 328. Doi: 10.2224/sbp.2005.33.4.313

Hanh, T.N. (1987). The miracle of mindfulness: A manual for meditation. (Çev: M. Ho). Boston: Beacon.

Jones, K.C., Welton, S.R., Oliver, T. C., Thoburn, J.W. (2011). Mindfulness, Spousal Attachment, and Marital Satisfaction: A Mediated Model. *The Family Journal,* 19(4), 357–361. Doi: https://doi.org/10.1177/1066480711417234

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness. New York: Dell.

Khorasani N.H., Hosseini, M., Matbouei, M., Khafri, S., Vasli, P., Vardanjani, A.E. (2015). The Study of Relationship between Self – efficacy and Marital Satisfaction of Couples Referring to the Community Health Centers of Babol in 2015. *British Journal of Medicine & Medical Research*, 19(9): 1-9. Doi: 10.9734/BJMMR/2017/29999

Kirk, B.A., Schutte, N.S. ve Hine, D.W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436. doi:10.1016/j.paid.2008.06.010

Kwok, S.Y.C.L., Ling, C.C.Y., Leung, C.L.K., Li, J.C.M. (2012). Fathering Self-Efficacy, Marital Satisfaction and Father Involvement in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1051–1060. Doi: 10.1007/s10826-012-9666-1

Malouff, J.M., Schutte, N.S., Thorsteinsson, E. B. (2013). Trait Emotional Intelligence and Romantic Relationship Satisfaction: A Meta-Analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53–66. doi:10.1080/01926187.2012.748549

McGill, J., Adler-Baeder, F., Rodriguez, P. (2016). Mindfully in Love: A Meta-Analysis of the Association Between Mindfulness and Relationship Satisfaction, *Journal of Human Sciences and Extension*, 4(1), 89-101. Erişim adresi: https://www.jhseonline.com/article/view/623/678

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537–547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x

Rusbult, C.E., Buunk, B.P. (1993). Commitment Processes in Close Relationships: An Interdependence Analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(2), 175–204. doi:10.1177/026540759301000202

Sağkal, A.S., Özdemir, Y. (2018). Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin (ARİKÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 46, 22-40. Doi: 10.21764/maeuefd.329888

Saraç, A., Hamamcı, Z., Güçray, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunun Yordanması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43) 69-81. Erişim adresi: http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/7

Siegel, D. J. (2007). The mindful brain, Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being. New York: W.W. Norton.

Totan, T., İkiz, E., Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 71-95.

Tam Metin No: TM018

İKİNCİ MEŞRUTİYETTEN CUMHURİYET'E BİR EĞİTİMCİ OLARAK SÜLEYMAN ŞEVKET (TANLI)'NIN EĞİTİM GÖRÜŞÜ

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ
Aksaray Üniversitesi
@savaskaragöz@aksaray.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4410-9214

İlmen henüz zengin değiliz. Fakat tekâmül yolunda yürüyoruz. Ümitlerimizin yarın hakikat olması ihtimali çok kuvvetlidir. S. Şevket

ÖZET

II. Abdulhamit'in eğitim alanında yapmış olduğu faaliyetler ancak meyvesini Cumhuriyet Döneminde vermiştir. Nasıl ki Osmanlı Devleti Selçuklulardan almış olduğu eğitim mirasını, 17. Yüzyıla kadar etkin ve verimli kullandıysa, Cumhuriyet dönemi de Tanzimat'tan II. Meşrutiyete kadar olan ki dönem eğitimde ki değişim ve gelişimi dönemin şartlarına uygun olarak devam ettirmiştir. Cumhuriyet dönemi eğitimdeki değişim ve gelişimleri anlamak ve yorumlamak için öncelikle Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren eğitimcilerin yetişmiş olduğu dönemin özelliklerini ve o dönemin şartlarını iyi bilmek gerekir. Günümüz Türk Eğitim sisteminin oluşmasında şüphesiz ki II. Meşrutiyet Döneminde yetişen eğitimci aydınların büyük rolü olmuştur. Çalışmamıza konu olan ve 1903-1915 yılları arası Darulfunun Edebiyat fakültesinden öğrenim gören Süleyman Şevket (Tanlı) ise bu eğitimcilerden birisidir. Edebiyat öğretmeni olmasının yanı sıra eğitim ve öğretimle ilgili yazmış olduğu makaleler yaşanmış olan o dönemin eğitim durumu ile ilgili ayrıntılı bilgiler içermektedir. Bu çalışma derleme türünde nitel bir çalışmadır. Bu amaçla Süleyman Şevket (Tanlı)'nın, eğitim görüşü ile ilgili, *Yarın ki Nesli Yetiştirme Meselesi, İlk ve Orta Tedrisat Programının Esbabı Mücibesi Hakkında, Darülmuallimat 1 -İnsan Yetiştirmekteki Zaafımız, İlk ve Orta Darülmuallimat 2 (Muallimliğe İhtiyaç),*Tedrisatta Usul İhtiyacı, Usul Meselesi, Maarif Teşkilatımıza Dair Notlar adlı yazılarından yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi gereği Osmanlıca yazılan metinler günümüz Türkçesine aktarılarak içerik analizine tabii tutulmuştur. Süleyman Şevket bütün bireylerin yeteneklerinden yararlanılması gerektiğini ancak bunu gerçekleştiremediğimizi bu durumun ise milli bir iflas olduğunu ifade etmiştir. Bu düşünceler etrafında okullara ve özellikle öğretmen yetiştirmenin önemine dikkat çekmiştir. İncelenen metinlerde özellikle öğretmenlik mesleğinin itibarı açısından kadın öğretmenlerin eğitimde ne kadar önemli olduğu ifade edilerek meslekte staj uygulamalarının önemi belirtilmiştir. Süleyman Şevket'in o dönem için ifade ettiği eğitime ait görüşlerin, hem geçmişe ait eğitim uygulamalarını tanıma ve değerlendirme hem de eğitime ait görüşlerin günümüz eğitim uygulamaları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarması açısından önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Süleyman Şevket, Öğretmen yetiştirme, Kadın Öğretmen, II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet dönemi*

SÜLEYMAN ŞEVKET (TANLI)'S VIEWS ON EDUCATION AS AN EDUCATOR FROM SECOND CONSTITUTIONAL ERA TO REPUBLICAN ONE

ABSTRACT

Abdul Hamid II's reforms on education has yielded positive results during the Republican Era. Just as Ottoman Empire has made use of educational heritage well until 17th century that it inherited from Seljuk Empire, the Turkish Republic continued educational reforms and innovations that originated between Tanzimat Era and Second Constitutional era. It is necessary to understand conditions and characteristics of the period that raised the thinkers who shaped the nature of education during the Republican era in order to comprehend and interpret changes and innovations on education during that time. It is without a doubt that intellectuals who were raised during Second Constitutional era had a great impact on shaping today's Turkish educational system. The subject of our study, Süleyman Şevket (Tanlı), who studied at Darulfunun Faculty of Letters between 1903-1915, is one these educators. As a teacher of letters, his essays on education and instruction provides detailed explanations on what happened in terms of education during that era. This study is a qualitative review study. For that reason, Süleyman Şevket (Tanlı)'s writings on education entitled Yarınki Nesli Yetiştirme Meselesi (The Issue of Raising the Generation of Tomorrow), İlk ve Orta Tedrisat Programının Esbabı Mücibesi Hakkında (On Justification of Primary and Secondy Curriculum), Darülmuallimat 1 -İnsan Yetiştirmekteki Zaafımız (Darülmuallimat 1—Our Frailty in Raising People), Darülmuallimat 2 (Muallimliğe İhtiyaç) (Primary and Secondary Darulmuallimat 2 (The Need for Teaching)), Tedrisatta Usul İhtiyacı (The Need for Method in Instruction), Usul Meselesi (The Issue of Method), Maarif Teşkilatımıza Dair Notlar (Notes on our Education System) were reviewed. As a part of this study's methodology, these aforementioned Ottoman Turkish writings were transcribed to modern Turkish and then examined by using content analysis. Süleyman Şevket has expressed that we need make use of each and every individual's talents; however, we could not have done it, which is a national fail. In the light of these thoughts, he highlighted the importance of schools and teacher preparation. In his writings, he stated the importance of education of female teachers in terms of prestige of teaching profession and the necessity of teaching practicum. As a result of this study, it was seen that Süleyman Şevket's thoughts on education is significant not only for understanding and evaluating educational practices during his time but also for comparing educational practices of back then and of now in terms of their differences.

Keywords: *Süleyman Şevket, teacher preparation, female teacher, Second Constitutional Era, Republican Era.*

1.Giriş

Cumhuriyet dönemi eğitimdeki değişim ve gelişimleri anlamak ve yorumlamak için öncelikle Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren eğitimcilerin yetişmiş olduğu dönemin özelliklerini ve o dönemin şartlarını iyi bilmek gerekir. II. Meşrutiyet dönemi her açıdan olduğu gibi eğitim açısından da birçok yeniliğin, değişikliğin yaşandığı bir dönem olmuştur. II. Abdülhamit'in eğitim alanında yapmış olduğu faaliyetler ancak meyvesini Cumhuriyet Döneminde vermiştir. Nasıl ki Osmanlı Devleti Selçuklulardan almış olduğu eğitim mirasını, 17. Yüzyıla kadar etkin ve verimli kullandıysa, Cumhuriyet dönemi de Tanzimat ve II. Meşrutiyete dönemi eğitimde ki değişim ve gelişimi dönemin şartlarına uygun olarak devam ettirmiştir.

Günümüz Türk Eğitim sisteminin oluşmasında şüphesiz ki II. Meşrutiyet Döneminde yetişen eğitimci aydınların büyük rolü olmuştur. Abdülhamit döneminde açılan okullarda yetişen

aydın kadro hem İkinci Meşrutiyet dönemindeki zengin tecrübeleri yaşamışlar hem de laik, demokratik bir hukuk devleti olarak Türkiye Cumhuriyetini kurmuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti eğitimin şekillenmesinde İkinci Meşrutiyet dönemindeki eğitim çalışmalarının çok büyük etkisi olmuştur. Türk yazı devriminin tüm ön tartışma ve çalışmaları İkinci Meşrutiyet döneminde yapılmış, yazı değişikliği için şartlar olgunlaştırılmıştır. Bakanlık teşkilatı, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite eğitim sistemleri ve ders programları İkinci Meşrutiyet döneminde ana şekil itibarıyla tamamlanmıştır. Eğitim düşüncesi ve felsefesi alanında İkinci Meşrutiyet yapılan tartışmalar Cumhuriyet dönemine büyük bir ışık tutmuş, Cumhuriyetin yolunu aydınlatmıştır(Ergün, 2009, 273).
Çalışmamıza konu olan ve 1903-1915 yılları arası Darülfünun Edebiyat fakültesinden öğrenim gören Süleyman Şevket (Tanlı) ise bu eğitimcilerden birisidir. Her ne kadar edebiyatçı bir kimliğe sahip olsa da, Süleyman Şevket'in, yazmış olduğu makaleler incelendiğinde iyi bir eğitim bilimci kimliğinin olduğunu da göstermektedir.

1.1.Amaç

Eğitim ile ilgili hem geçmiş, hem yaşanmış hem de geleceğe yönelik görüş ve öneriler gelecek nesillerin yetişmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Süleyman Şevket'in yazmış olduğu makalelerde eğitim ve öğretimle ilgili görüş ve önerilerin neler olduğunu ortaya koymak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a. Süleyman Şevketi'in eğitimin genel durumu ile ilgili görüşü nedir?
b. Süleyman Şevketi'in öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşü nedir?
c. Süleyman Şevketi'e göre Darülmuallimatın görevi ve dersleri nelerdir?
d. Süleyman Şevketi'e göre öğretmen yetiştirmede darülfünunun yeri ve önemi nedir?
e. Süleyman Şevketi'in öğretmen yeterlilikleri ile ilgili görüşü nedir?
f. Süleyman Şevketi'in kadın eğitimine yönelik görüşü nedir?
g. Süleyman Şevketi'in öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
h. Süleyman Şevketi'in Eğitim programları ile ilgili görüşleri nedir?

2.Yöntem

Bu çalışma derleme türünde nitel bir çalışmadır. Bu amaçla Süleyman Şevket (Tanlı)'nın, eğitim görüşü ile ilgili, *Yarın ki Nesli Yetiştirme Meselesi, İlk ve Orta Tedrisat Programının Esbabı Mücibesi Hakkında, Darülmuallimat 1 -İnsan Yetiştirmekteki Zaafımız, İlk ve Orta Darülmuallimat 2 (Muallimliğe İhtiyaç),*T*edrisatta Usul İhtiyacı, Usul Meselesi, Maarif Teşkilatımıza Dair Notlar* adlı yazılarından yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi gereği Osmanlıca yazılan metinler günümüz Türkçesine aktarılarak içerik analizine tabii tutulmuştur.

Süleyman Şevket'in Hayatı

Süleyman Şevket Tanlı 1885 yılında Selanik'in Beşçınar semtinde dünyaya geldi. Annesi Talia Hanım, babası avukat Mehmet Nuri Bey'di. Mehmet Nuri Bey Selanik'e Erzincan'ın Kemah kazasından gelmiş, Selanik'in yerlisi Talia Hanım'la evlenmişti. Süleyman Şevket annesinin ölümünün hemen öncesinde okula başlamıştı. Selanik Rüştiyesi 'ne gidiyordu. Artık evde anne sıcaklığının olmayışı Süleyman Şevket'i evin diğer fertlerinden kopuk bir çocuk haline dönüştürmüştü. Selanik İdadisi 'ne geçince yatılı öğrenci oldu. Çoğu hafta sonlarında okulda kalmayı tercih ediyor, orada eve çıkmayan arkadaşlarıyla birlikte hafta

tatilini geçiriyordu. İdadi ‘den mezun olunca babası ondan avukat yazıhanesinde kendisine yardımcı olmasını istedi, birlikte çalışmayı önerdi. Hâlbuki Süleyman Şevket İstanbul’a gidip üniversitede okumayı kafasına koymuştu. Öyle de yaptı. Fakat babasına yük olmak da hiç istemiyordu. Hukuk Fakültesi sınavına girdi ve kazandı. Edebiyat Fakültesi o yıllarda Hukuk Fakültesi’nden bir yıl daha kısa bir eğitim süresi sonunda mezun verdiğinden oraya kaydını yaptırdı. Kuvvetli bir muhakeme gücü, düşüncesini sözlere iyi aktarabilme yeteneği ve fikrini sonuna kadar yılmadan savunan kişiliğini fark eden İdadi ‘deki hocaları özellikle Hukukçu olmasını kendisine hararetle önermişlerdi. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nde son derece parlak bir öğrenci oldu. Çemberlitaş’ta bir handa dört arkadaş, birlikte kalıyorlardı. Bu arkadaşlarıyla onlar birer birer bu dünyadan ayrılana kadar yakınlığı sürmüştür. Sözü edilen arkadaşları Türk Musikisi ’ne eserler bırakmış Mildan Niyazi Bey, vali Ali Rıza Bey ve avukat Ömer Bey’di. Üniversite öğrenimi bitince hemen öğretmenliğe boşlamak için açılan sınavlara girdi. İlk sınav Beyrut’taki bir lisede öğretmenlik içindi. Bir kişi alınacaktı, o kişi Süleyman Şevket oldu. Süleyman Şevket yine yalnız kalmıştı. “Muallimler Dergisi” ne yazılar yazıyor, bu derginin her ayrıntısıyla uğraşıyordu. Dergiyi hiçbir maddi karşılığı olmadan hemen hemen tek başına çıkarıyor denilebilirdi. O sıralarda bu dergi, eğitim ve edebiyat çevrelerinde hayli yeri olan bir yayın organıydı. Dergi Süleyman Şevket’e belki maddi bir yarar getirmiyordu ama herhalde ruhsal yönden kendisini çok tatmin ediyor olmalıydı. Hiç değilse eğitim ve edebiyat çevrelerinde ünü iyice yayılıyordu. Eğitim ile öğretmenler ve öğretmen haklarıyla ilgili yazıları dikkat çekiyor, ortaya bir takım tartışmalar çıkarıyordu. O zamanki adıyla Maarif Vekâlet’inin de tanıdığı, bildiği eğitimcilerden olmuştu. Süleyman Şevket okullarda okutulacak Türkçe ve Edebiyat kitaplarının eksikliğini hissetmekteydi. Bu arada Darüşşafaka, Vefa Lisesi, Kabataş Lisesi, Fevziye, Çapa'da bulunan ve öğretmen yetiştiren, o zamanki adıyla Darülmuallimat'ta öğretmenlikler yapmıştı. Bütün bu okullarda gördükleri Türk eğitimine modern anlamda yazılmış Türkçe ve Edebiyat ders kitaplarının kazandırılması düşüncesini destekliyordu. Bu kitapları yazmaya karar verdi. Ortaokul ve liselerde okutulacak ilk Türkçe ve Edebiyat ders kitapları 1921 yılından itibaren uzun seneler Türk eğitimine hizmet edecekti. Süleyman Şevket kitaplarının adını "Güzel Yazılar” koydu. Hazırlanan bu ilk kitapları Remzi Kitabevi bastı. Daha sonraları Süleyman Şevket yazdığı kitapların yayıncılığını da kendisi üstlendi. Daha sonra kitap serisinin adını “Tarih Boyunca Güzel Yazılar” koydu. 1947-1948 öğretim yılına yetişen bu ders kitapları üç yıl boyunca Türkiye’deki bütün liselerde okutuldu. Süleyman Şevket eğitimcilik yılları içinde Milli Eğitim Bakanlığı’nca çeşitli zamanlarda değişik üst düzey görevlere getirilmek istenmiş fakat o hiçbirini kabul etmemiştir. 31 Aralık 1971 günü akşam geç saatte evinde düştü ve kalça kemiğini kırdı. Sağlığı bozuldu ve 25 Ağustos 1972 Cuma günü saat ll:15 de hayata gözlerini yumdu. Ertesi gün İstanbul Zincirlikuyu Mezarlığı’nda toprağa verildi[3]. (Akt: Yagız Tanlı (oğlu).Oyuncu. Boğaziçi Üniversitesi.

a. Eğitimin genel durumu ile ilgili görüşleri

Süleyman Şevket insan kaynaklarının değerli bir cevher olduğunu ancak bu cevherin en iyi şekilde işletilmesi ve değerlendirilmesi gereğinin önemine vurgu yaparak, Anadolu halkının zekâlarının elmastan daha kıymetli olduğunu belirtmiştir. Ancak bu cevherlerden gerektiği gibi yararlanılmadığını ve konuda gafillik içinde yaşadığımızı ifade ederek eğitim ve öğretimle bu durumdan kurtulacağımızı şu sözleriyle dile getirmiştir (Süleyman Şevket, 1923a, s.151).

[3] Süleyman Şevket’in biyografisi 18 Haziran 2019 tarihinde, oğlu Yağız Tanlı tarafından e-mail olarak tarafıma gönderilmiştir.

Anadolu'daki madenler, tufandan beri yeraltında gömülü duruyor. Hazineler üstünde aç ölüyoruz. Bu fena gafletten bazı kere derin tesir duyarak bahsettiğimiz vakadır. Hâlbuki daha fecisi var; köylü, şehirli, bütün çocukların gözleri ateşli bir kabiliyetle yanıyor. Zekâları elmastan kıymetli bir definedir. Fakat bize vatanın serveti güzelliği ortasında bedbaht ve sefalete esir yaşıyoruz. Rekabete giriştiğimiz milletlere nispetle son derece gafil ve cahiliz. Maddi fikri istidalarımız mahsul vermeden mahvolup gidiyor. Bunu milli felaket saymalıyız. Maarif müesseselerimiz mahiyetini tahlil ihtiyacı herkesçe malum bir hakikattir. En büyük kurtuluş bulunan asra uygun terbiye çarelerini bulup tatbik etmekten geçer. Doktor tedaviye geçmeden önce teşhis etmek ister, hekim namzetlerine daha evvel vücudun teşrihini… Okuturlar. Maarifimizi tedaviye, ıslah etmeye muhtacız. İlk iş terbiye ve ilim hayatımızın ne olduğunun teşrihini bilerek başlamalıyız.

Süleyman Şevket (1923e) ilköğretim, ota ve yükseköğretim ile ilgili genel düşüncesini şu şekilde aktarmıştır.

İlk tahsilin hızı Avrupa ve Amerika'da son elli altmış sene içinde başlıyor. İlmi ve terbiyevi usulle bunu telafi etmeye henüz ümitlenmedik. Orta ve yüksek tahsil tahmin ettiğimizden daha aşağıdadır. Nümayişsiz, azamı dikkatle idare olunacak teşkilata şiddetle ihtiyaç duymalıyız. Cihan başımıza yıkılacaktır. Fena bir tahsil buhranı geçiriyoruz. İhtiyaca nispetle ciddi iş görüldüğü yoktur. Hocalarımız kâfi derecede kuvvetli değildir. Tedrisatımız müdafaası güç indi itiyatlara tahkim ediyor. Mektep makinalarının bütün çarkları kırılmıştır. Bugünkü vekâleti muaheze etmekten ne çıkar. Biz asırlarca gafil yaşamışız. İçimizde nümayiş hevesi var tembeliz. Kolayca yıpranıyoruz, omuzlarımız, hafif bir yük altında çöküyor. Terbiye ve tahsil âlemindeki buhrandan hepimiz ağır mesuliyet duymalıyız. İlmi usule uygun devamlı bir takip fikriyle arzularımızda cidden samimi olarak çalışmaya ihtiyacımız çoktur. Arkadaşları iş başına çağırıyoruz.

b. Öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşleri

Savaşların ve getirmiş olduğu sefaletlerin çok sayıda zeki insanların kaybedilmesine sebep olduğunu, bu yüzden ayrım gözetilmeksizin mevcut kadın, erkek zekâlarından eğitim vasıtasıyla yararlanılması gerektiğini söyleyen Süleyman Şevket öğretmen yetiştiren kurumların önemine şu şekilde dikkat çekmiştir(Süleyman Şevket,1923b,s.206).

Harplerden ve sefaletten kırılıyoruz. İnsan tasarrufuna hiçbir millet bizden fazla muhtaç olamaz. Darphanelerde bir zerre altını fedaya rıza göstermezler. Bankalarda santim fark için kıyamet kopar. Biz, çocuk zekâlarına da bu ehemmiyeti kazandırmak ihtiyacındayız. Küçük büyük kız erkek hiç kimseyi ihmal ve heder etmeye hakkımız yoktur. Mektepler çocuklardaki melakatın(zihni özelliklerin) bankalarda santime verilen kıymetten yüksek itinalarla bakılmasını ancak hoca yetiştiren müesseselerden bekleyebilir.

Süleyman Şevket yaşamış olduğu dönemin genel durumunu açıklarken askerlerin artık görevlerini tamamladıklarını, toplumun ilim ve irfan konusunda gelişimini sağlama görevinin artık öğretmenlerin devraldığını ifade ederek ve ilim ve irfan konusunda erkek ve kız öğretmen okullarına(Darülmuallimin ve Dârülmuallimîn) büyük görev düştüğünü şu şekilde belirtmiştir(Süleyman Şevket, 1922, s.43-45).

Memleket uyanık ve heyecanlı günler geçiriyor. Yeni bir takvimin yapraklarını çeviriyoruz. Zindanlara sürüklenen berbat hayattan acı seneler gördük. Çok sayıda hıyanet azmin çelikten zaferine çarpılarak kırıldı. Artık her bir hava iççinde emniyetle yaşayacağız. Asker yarın geniş bir vicdan istirahatiyle evine dönecek,

evindeki yavrularını düşünmeye sıra geldi. Yetişecek nesle karşı mukaddes borçlarımız vardır. Muallimlerin ve mütefekkirlerin üstün gayret ve heyecanla çalışacağı mevsim geldi. Muzaffer kumandanlar dün demirden kayalardan sert yere kudretle mücehhezdiler. Ateş hattında provasız yürüyorlardı şimdi "yarın" ı düşünüyorlar. Halkın irfanından nasip almasına bakacaklardır. Nazarları birer zekâ meşalesi halinde kışladan mektebe harb cephesinden "Darülmuallimat ve Darülmuallimin"lerle tevcih ediyor.

Kadın öğretmen okullarının hem sayı hem de yeterlilik açısından acilen açılmasınınım gereğine değinen Süleyman Şevket, başka memleketlerin "çocuk bahçelerini, ana mekteplerini, çocuk yuvalarını, ilkokullarını" kadın öğretmenlere ortaokullarının büyük bir kısmı ise yine kadınlara teslim ettiklerini belirterek, eğer bizde hızlı bir şekilde kadın öğretmen yetiştirmez isek medeni rekabette her millete karşı alçalacağımız uyarısında bulunmuştur(Süleyman Şevket,1923b. s.207).

Erkekler açılacak işlerde yeterli gelemez. Kadınlar cemiyet içinde çalışmak zaruriyetindedirler. "İptidai Darülmuallimat" ları kemiyet ve keyfiyet itibariyle çoğaltmak ve yükseltmek teşebbüsü hükümetin pek akilane bir tedbiri olmalıdır. Orta Darülmuallimatları şu sebeplerle hemen tesis etmek lazımdır.Darülfünun ilimde mütehassıs namzetleri yetiştirir. Hocalık, tatbikatıyla uğraşmaya lüzum görmez. İptidai Darülmuallimatlara, tali kız mekteplerine, tedris heyetleri ihzar etmekle mükellef bir müessese yoktur. Kız sanayi sultanilerinin esaslı ihtisas dersleri haricinde ki umumi tedrisatı kimlere tevdi edeceğiz? Usul dairesinde okumadan ve tatbikatlı tecrübe görmeden kimse müfettiş olamaz. İptidai Darülmuallimatlarda çoğunlukla aynı dereceli mektepten çıkmış hocalardan istifade ediyoruz. Bu elbise o vücuda, yüksek kabiliyet sahiplerini istisna edince, pot durmaya mahkûmdur. Terbiye ve maarif hayatında yapılacak bir vazife var. Ona muvaffak bir uzviyet tekün etmek tabiidir. Vekâlet ehli zevat yetiştirmek için orta Darülmualliminin ve Darülmuallimatın küşadına karar vermekle çok doğru bir adım atmıştır. Hiçbiri tali kız mekteplerine, yani umumi sultanilere, İstanbul'daki Üsküdar ve Selçuk İnas sanayi sultanileri şeklinde veya onlara yakın bir tarzda açılacak hayat mekteplerine, iptidai Darülmuallimatlara hoca ve bu müessesata "salahiyetle iş görecek" heyetleri yetiştiremiyor. Bizce orta derecedeki kız mekteplerinden ve ilk Darülmuallimatlardan mezun bulunanlar orta Darülmuallimata müsabaka ile alınması lazımdır. Leyli ve meccani imtiyazına mazhar olarak, yarın Mekatibi tedris heyetlerini teşkil edeceğini bilen talebatın iyileri, bu müesseseye rağbet gösterir. İlk Darülmuallimatlarda, öteki orta mekteplerde bu vesile ile yeni ve feyizli bir hayat uyanır. Teftiş şubesini tanzim etmeye imkân bulunur. Terbiye maarif ordusu kuvvetli bir cephe kazanır...

Darülmuallimatın Açılışı

1287 muharremin 24 günü Salı günü (1870) hükümet Darülmuallimatı açtı. O zamanki Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın küşad merasiminde söylemiş Mühim bir nutku şu şekilde idi(Süleyman Şevket,1923b, 205).

"Taife-i nisa, hasbelhilka her türlü hürmet ve riayete seza olduğu gibi talim ve terbiyeleri dahi şayan-ı itinadır. Zira bir çocuk kademnihade-i mehdi vücut olduğu günden mektebe duhulü gününe değin münhasıran validesinin taht-ı terbiyesinde bulunduğundan ve o müddette ezhan-ı etfâl her türlü gavailden halî bulunmasıyla işittikleri şeyler sahife-i hatırlarında tekerrür eylediğinden bu cihetle validelerin

terbiye-i etfâlde dahl-i küllileri olduğu derkârdır. Sınıf-ı ricalin tahsil-i ilim ve hüner eylemesi lazımeden olduğu misüllû taife-i nisanın dahi mehasin-i zatiyelerini hulliyatı Malumâtı mütenevvia ile dahi tezyin eylemeleri icap eder. Evâilde havatin-i İslamiyeden dekayik-i edebiyata vakıf ve şaire kadınlar zuhur ederek isimleri kütüb-i edebiyede mastur ve kendileri zeka ve fetanet ve Malumât ile meşhurdurlar. Avrupa'da dahi pek çok şaire ve müellifeler zuhur edüp telif gerdeleri olan kütüb-i mutebere elde tedavül etmektedir. Memalik-i şarkiye ahalisinin zükûr ve inası akıl ve istidad-ı zatiyeleri cihetiyle her türlü ulûm ve fünûnu tahsile ve her nevi hiref ve sanayii derece-i kemale isale muktedir oldukları halde şimdiye kadar bu şeylerde geri kalmaları ve hususiyle taife-i nisanın bütün ilim ve maariften bi-behre bulunmaları mücerret fikdani-i vasita-i tahsiliyeden neşet eylemiştir. Çünkü memalik-i Devlet-i Âliye'de şimdiye kadar inas için derece-i saniyede mektepler olmayıp kız çoçukları sekizer onar yaşlarına mekâtibi Sıbyaniyeye devam ile harekeli yazı okumağa kasbi iktidar edecek dereceye kadar dururlar ve bazıları dahi hanelerinde eczay-i şerife ve ilmihal okumaklığı öğrenip kendilerine bundan ilerisini talim ve tedris edecek vasıtalar olmamakla biçareler o halde kalırlardı. Halbuki taife-i nisanın tahsili ulum ile tezyine halkat eylemelerine mani bir emir olmayıp bilakis ricalin iktisabı ulum ve fünun eylemeleri hakkında vakıa olan teşkilatın taife-i nisaya dahi şümulü olduğu " talebe-i ilim farizata ala külli Müslüm ve müslümat hadisi şerifiyle sabittir. Birçok sana-i ve maarif vardır ki onların icrasıyla birlikte Avrupa'da yüzbinlerce kız ve ehil kadınlar hanelerinde türlü eşya imaliyle uğraştıkları halde, İslam kadınlarının bu gibi maarif ve sana-i icrasından ve bu yüzden sanayiden elde edilecek yararlardan mahrum olmaları şayan-ı teessüftür".

c. Darülmuallimatın Mesleki Vazifesi ve Dersleri

Darülmuallimat meslek mektebidir. Derecesi ne olursa olsun ilk, orta yüksek maarif müesseselerinden farklı bazı özelliği bulunmalıdır. Gayesi yalnız " okutmaktan " ibaret olamaz. Asıl vazife çocuklardaki zeka melekelerinin hepsini yaşadığımız devrenin ihtiyacına maddi ve ruhi istirahati kolayca kazandırmaya muvaffak şekilde inkişafa mazhar edilebilmenin, anlatmanın, öğretmenin usulünü göstermektir. Bu sebeple programda ruhiyat terbiye, tedris, büyük mürebbilerin ilmi ve tatbiki mütalaaları epeyce geniş bir yer tutması icap edeceğini dile getiren Süleyman Şevket, Darülmuallimat'ın ders programları konusundaki görüş ve önerilerini şu şekilde dile getirmiştir(Süleyman Şevket,1923a,157).

1282 de açılan Darülmuallimat üç senelikti. Sınıflarında ilmihal Arabi, hesap, coğrafya, sülüs, Rika, nakış, resim, kavaid, tahrir, kıraat imla okunuyordu 1291 de Farisi 1292 de piyano dersleri ilave edilmiştir. Tanzimat'tan önceki devrede coğrafya, tıp, bazı nebatat kitapları arasında biraz ulumu tabiye bahsine rast gelinmektedir. Fakat riyaziyat ve tarih gibi etraflı bir sınıf teşkil etmezdi. Unutulmamalıdır ki, ulumu tabiye Avrupa'da bile en ziyade on dokuzuncu asırda yeni ve müspet esaslarla genişlemiştir. Biz mekteplerimiz bu devrede açıyoruz. Lakin eşya derslerini uzun müddet ihmal etmişiz. Darülmuallimatın 1314 tarihli programında bile hayvanat, nebatat, ulumu arz hikmet isimleri yoktur. Malumatı medeniye bahislerini meşrutiyetten sonra düşünebildik. Hele tedrisat tarzını öğreten bol tatbikatlı hocalık mesleğine ait şeyler azami derecede ihmal uğramıştır. Bugüne kadar devam eden Darülmuallimat için okutulması lazım üç türlü ders hatıra gelmeliydi.

1- İptidailerde gösterilen bahisleri ilmen kuvvetle kavramaya yarayacak olanlar

2- Sanat ve ifan terbiyesiyle insan ve bir meslek hademi yetiştirmeyi, memleketin ilmine harsına aşina olmayı temin eden kısım
3- Çocuk ruhiyatını öğretecek, maddi ve zihni kuvvetlerin inkişafı usulünü tatbik etmeye ve bizzat okutmaya kudret kazandıracak dersler
Darülmuallimat bilhassa üçüncü takım mesaili kıymet vermek suretiyle diğer meslek ve ilim mekteplerinden ayrılır. Balkan harbine kadar bu kısma ait iki teşebbüs görülür. Aristoklasi efendinin daha sonra, Ayşe Sıdıka hanımın terbiye ve usul tedrisi deruhte etmeleri gerekir.

d. Öğretmen Yetiştirmede Darülfunun'un yeri ve önemi

Süleyman Şevket Darülfünun'un mevcut şubelerinde okutulan dersleri açıklamış ve darülmuallimin ile arasındaki farka değinmiştir. Darülfünunlarda ilim adamı yetiştirildiği için orta mekteplere öğretmen yetiştirmesi gibi bir görevinin takip edilen eğitim programlarından dolayı uygun görülmediğini gerekçeleriyle birlikte şu şekilde açıklamıştır(Süleyman Şevker,1923c, s.210).
Darülfünun ilim namzedi yetiştirmeye kıymet verir. İlmin tekâmülüne bakar. Meselenin ehemmiyeti çoktur. Biz iptidai Darülmuallimata, Darülmuallimine diğer tali dereceli mekteplere hoca, hususi bir staja tabi tutulduktan sonra müfettiş bulmak emelindeyiz.

"Darülfünun" talebe ve talebatanı tedrisata hazırlamak gayesine muvaffak teşkilata haiz bir müessese şeklidir. "Darülmuallimin"lerle arasında "mahiyet" farkı vardır.
1- "Felsefe şubesi" nde okunan derslerin bir kısmı hocalığa yalnız "malumat maddeleri" itibariyle yarar. Tam dereceli sultanilerden fenni şartlara muvaffak tahsile haiz talebe alınsa daha fazla istifade etmek mümkün olur. Fakat mezunları yine ilk Darülmuallimin ve Darülmuallimatlara gönderilemez. Tatbikatı dersiye görmüyorlar. Bu yüzden hocalık havası içinde yaşayamamışlardır. Gösterilen dersler sultanilerin devre-i ula'sı için pek fazla şeyler sayılır. Mezuniyet rüusu alanlar, dikkatli bir staj geçirmelerini müteakip nihayet devre-i saniyeli mekteplerin felsefe tedrisatına memur edilebilirler.
2- "Tarih Şubesi" nde; tarihi siyasi, Avrupa ve Devlet-i Osmani münasebeti tarihi, Osmanlı tarihi, Yunan-i kadim ve Roma tarihi, Kurunu Vusta (orta çağ) da şark akvamı tarihi okunur. Talebe ve talebat bunlardan ancak dördüne intihap etme salahiyetine maliktir.
3- "Coğrafya Şubesi'nin dersleri ise şunlardır: iktisadi coğrafya, beşeri coğrafya, İslam ve Osmanlı coğrafyası, 1339-1338 sene-i dersiyesinde yalnız şu bahisler okutulabilmiştir:
Afrika şimali memleketlerinde; Tunus'un, Cezayir'in, Fas'ın iktisadi coğrafyası, balkan yarımadası coğrafyası ve beşeriyesi
1- Evvela mevzu; tali mekteplerin derinlikten ziyade, genişliğe muhtaç olan bahislerine göre pek az, bu malumatın yekünüyle insan devre-i ula talebesinin karşısına hoca diye çıkmaktan sıkılır.
2- Usule teallik eden cihetlerde, bu şubede sair fakülte aksamına benzer muallimliğin tatbiki yoktur.
3- Maarif vekâleti garp tarzını ihtiyar etmeye lüzum yahut mecburiyet görüyor. Darülfünun, hocalığa menşei(kaynak) olunca, tarih okuyan talebeye coğrafya, yalnız coğrafya gören çocuklara tarih göstermeye nasıl davet edebilecek. Darülfünun

teşkilatına göre iki şubenin derslerine birden devam etmeye ise maddi ve ilmi imkân yoktur.
4- Fen fakültesi de aksana (kısımlara) ayrılmıştır: Nebatat, hayvanat, ilmi arzı takip edenler fizik ve kimya ile uğraşmaz. Anadolu'da gurub esasının kabulü, zaruri ihtiyaçlardan mütevellit bir bütçe meselesi addolununca, memleketin muallimliğe ait miktaratını Darülfünun teşkilatına rabt etmek(bağlamak) felaketiyle neticelenir. "Darülfünun talebeyi mesa-i şahsiye ye alıştırmakla mükellef bir müessese-i ilmiye olmak itibariyle müdavimlerine büyük bir hürriyet bilinci bahşeder". Bizce Darülmuallimin ve Darülmuallimat daha mazbut bir disipline muhtaçtır. Tıbbiye hekimliğe yarayan müfredatın bütün derslerini okutur. Talebelerin hastanelere devamı mecburi usule tabidir. Talebeleri itina ile bir sene staj geçirir. Mezunlarının doktorlukları da ancak çıktıktan sonra tekâmül edecektir. Edebiyat fakültesi ise kati derecede sathen şamil, yekdiğerine merbut toplu ders okutmuyor. Verilen malumatın "cinsi" azdır. Hocalık havasının ihdası, teşkilatıyla da mütenasip görünmüyor. Medreseler talebenin, tali dereceli mekteplerde muteber olan müfredat programlarındaki malumatı bilmeye göre yetiştirilmesine gaye ittihaz etmemiştir. Sadece tarih okuyan talebeye coğrafya hocalığını da vermek insafa sığmaz. Yalnız coğrafya gören muallimlerin tali mekteplerde artık kurunu evvel, kurunu vusta, kurunu ahir, asrı hazır, İslam ve Türk tarihleri tedrisine gönderilmesini hiç kimse mantıka münasip bulamaz. Hayvanat, nebatat, ilm-i arz, bir hocada toplanabilir. Bunlara fizik ve kimyanın ilave edilmesi başka tür teşkilata mahsustur.

Süleyman Şevket yukarıda ifade etmiş olduğu gerekçeler doğrultusunda orta muallim mekteplerinin açılmasını zaruri görmüştür. Bu konudaki görüşünü ise şu şekilde dile getirmiştir(Süleyman Şevket, 1923c, s.211).

Darülfünun gruplara ayrılan derslere muallim yetiştirmez. Zaten hocalık usulü riayetiyle, hakiki talebe karşısında muallim namzetlerinin ameli tatbikat yapmasıyla temin edebilir. Edebiyat ve fünun fakültelerinin teşkilatına bakılsın kendilerinden bu mesele ile uğraşmayı beklemeye hakkımız olamaz. Tali Darülmuallimin ve Darülmuallimat açılınca bütçenin maarife ait yekünü kabaracaktır. Bu mahsur; yarın ilmi usule göre yetişmiş hoca bulmaktaki niğmetin kıymeti ölçülsün. Milletçe kar etmemiz muhakkaktır. Çiftçi tarlaya attığı tohuma zarar diyemez. Tali Darülmuallimin ve Darülmuallimat küşadının çok bereketli mahsul alacağız. Mekteplerin kurtulmasına bulunacak mühim çarelerden biri mutlaka budur.

e. Öğretmen Yeterlilikleri ile ilgili görüşleri

Süleyman Şevket öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekerek mevcut Dârülmuallimîn sayısının elli kadar olduğu ancak bunlardan istenilen yeterlilikte öğretmen yetişmediğini, sebep olarak sadece bina ve kitap yetersizliğinin gösterilmemesi gerektiğini, en önemli sebebin ise Dârülmuallimînde yetişen öğretmenlerde *hocalık hevesi* (öğretmenlik ruhu)nin olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir(Süleyman Şevket,1923d, s.177).

Darülmuallimin adlı 50 kadar müesseselerimiz var. Pek azından istifade ediyoruz. İlk sebebi yalnız binadan, kitaplardan mahrumiyet değildir. En fenası onların çoğunda "hocalık hevesi " ihdas edilmiyor. İhtiyaca nispetle meslekten " terbiye ve talim usulünden "haberi olan kaç muallim gösterilebilir. Vekâlet şimdilik on beş Darülmuallimini bugünkü halinden kurtarmak istiyor. Bizce yapılacak şey bu

himmeti, vatani şeraiti bol, maddi usafı hazırlanmış yerlerde evvelce İstanbul'da harb seneleri içinde yapıldığı gibi sınıf şubeleri açarak okuyanların adedini çoğaltmak suretiyle her sene için iki yere tekşif etmektir.

Süleyman Şevket öğretmen eğitiminde dikkate alınacak önemli bir noktaya dikkat çekmiş ve tatbikat mektebi yani staj uygulamalarına gerekli önemin verilmesi gerektiğini belirtmiştir(Süleyman Şevket,1923d, 179)..

Tatbikat hocalığı bir derse benzemez. Bunda mutlaka daha fazla vukufa, malumata, umumiye genişliğine muhtacız. İcabına göre, seri hareketli, hocalık mesleği hakkında kuvvetli kanaatlere müstenit isabetli kararlar verebilmek, bu işteki ilim ve sanat zevkini duymak lazımdır.

"Hiç şüphe edilemez ki en mühim noksanlardan biri; geçleri muallimlik sanatına istinas ettirdikten sonra kürsüye çıkarmaktır. Bunun yegâne çare-i hali staj yaptırmaktır. Tabiri ahirle tatbikat dersidir. Heyetiniz şu kanaattedir ki; bu staj ve tatbikat dersleri, talebe henüz darülfünun dersleriyle meşgul olduğu sırada, müsmir suretle tatbik edilemez."

f. Kadın eğitimi ile ilgili görüşleri

Süleyman Şevket kadın eğitimine gerekli önemin verilmemesini hem ailelerin zararına hem de millet memleketin zararına sebep olduğunu, Tanzimat döneminden itibaren kadın eğitimine yönelik rüştiyelerin açılmasına rağmen erkek ve kadın rüştiyeleri arasındaki orantısız bir durumun olduğu görüşünü şu cümleleriyle temellendirmiştir(Süleyman Şevket,1923a, s.152).

"Her memlekette erkek çocukları okutmak havası daha evvel uyandı. İlk Tanzimat senelerinde mahalle sıbyan mektepleri haricinde kızlar için fikren telakkiyi temine müsait küçük bir müessesemiz yoktu. 1289 tarihine kadar erkek çocuklara mahsus İstanbul da 15 rüştiye açılmış bir senene-i tahsiliye zarfında 1600 talebe o mekteplerde okumuş. buna mukabil 8 tane kız rüştiyesi varmış…… Devam edenlerin miktarı 200 ü geçmemiş. Anadolu'nun pek çok yerlerindeki irfan nispeti hala 50 sene evveliyle aynıdır. İki cins arasında müsavata riayetsiz sürüklenip giden bu emri vaki, ananelerin kadınların aile ve millet terbiyesindeki hâkimiyetlerini memleketin zararına olarak zaafa uğratıyor." Ve "*İki cinse de aynı hak verilmelidir*".

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda Süleyman Şevket ayrıca sosyal hayatta kadınların yer edebilmesinin önemi konusunda hükümete büyük görevler düştüğünü, milletlerin temiz ve iyi yaşamasının ailede verilen eğitime bağlı olduğunu ve aile içinde de kadınların eğitimli ve görgülü olmasını gerekli görmüştür. Bu konuda gelişmiş ülkelerdeki kadınların hangi mesleklerde ilerleme gösterdiğini şu şekilde aktarmıştır(Süleyman Şevket,1923b,s.205).

Devir değişiyor milletimiz başkalarından farklı bazı usafı(özellikleri) vardır. Fakat tarihin hakiki seyrine bakılsın; Avrupa ve Amerikalarla aynı "mahiyette" insanlarız. Bütün beşeriyet "medeni yolda" bir "köprüden" geçiyor. Bizden önce yürüyenler maksadımıza ibret ve örnek olmalıdır. Son on beş sene içinde pek çok genç erkek evladımız, kadınlarımız kimsesiz kalmıştır. Mazideki şartların devamına fikren kani bile olsak içtimai teşkilatı, bugünkü halinde bırakmaya kudretimiz kâfi gelemez. İktisadi buhran hemşirelerimizi, annelerimizi harici hayata atıyor. Kadınlar yaşamak için okuyacak ve iş arayacaktır. Bu zarureti ilmi usule muvaffak tedbirlerle karşılamak vazifesi hükümet adamlarına memleketin mütefekkirlerine düşer. Onlar çare bulmakla mükelleftir. Milletlerin iyi ve temiz yaşaması aile terbiyesindeki liyakatlerle ölçülür. Hanımlar esasen evlerinin şefkatli ve idareli hakimesi olacak özelliklerle yetiştirilirse memleket kurtulmaya hak kazanır. Avrupa 1880-1900

tarihleri arasında ki yirmi sene zarfında kadınlardan; Doktorluk iki misli, memur üç, gazetecilik dört, ticaret beş, işçiler altı, edebi ve fen mesaisi ile uğraşanlar on, mühendislik ve elektrik işleri ile uğraşanlar on beş kat artmıştır. Biz, mevzunun haricinde olduğumuz için istatistik aramaya lüzum görmedik 1900 den beri yukarıda verilen miktarların artması dava adamlarıyla sayesinde olmuştur. Kadın şimdiye kadar erkeklerin çalıştığı daha birçok mesleklere giriyor biz medeni şeylere maruz bir ülkeyiz. İçtimai irademize ancak hücum eden cereyanlar için bünyemize muvaffak mecralar açabilir. Bunu da mütevazine bir kafa ile idare etmek lazımdır. İzmihlal tehlikesi harp zaferi ile sonuçlanmış sayılamaz.

Süleyman Şevket (1923b)'e göre *"Hanımlar ev kadınlığı haricinde en fazla mürebbiye ve muallime olmakla yükselir. Daha ileri memleketlerde bu fikir, iktisadi ve terbiyevi çare diye çoktan tatbik edilmiştir."*

Aşağıdaki tabloda verilen istatistiklerden eğitim alanındaki kadın erkek iki cinsin durumu daha iyi anlaşılmaktadır[4].

Tablo 1: 1908 tarihinde Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki ilkokullarda görev yapan kadın erkek öğretmen oranı

Ülkeler	Kadın Öğretmen %	Erkek Öğretmen%
Avusturya	32,2	77,8
Fransa	56,6	43,4
İngiltere Ve Gal	75,8	24,2
İskoçya	72,9	27,1
İrlanda	62,3	37,7
İtalya	67,3	32,7
Norveç	37,8	62,2
İsveç	38	62
İsviçre	40,4	59,6

Tablo 2: 1870-1905 yılları arası Amerika okullarında görev yapan kadın erkek öğretmen oranı

Seneler	Kadın %	Erkek %
1870	71,3	38,7
1875	57,8	42,2
1880	55,2	42,8
1885	62,6	37,4
1890	65,5	34,5

[4] Yazılan istatistikler Kolombiya Darülfünun'a mülhak Darülmuallimin aliye terbiye tarihi müderrisi Poul Munerie'nin "terbiye ansiklopedisi" ile Fransa'nın 1922 tarihli umumi salnamesinden alınmıştır.

1895	67,4	32,6
1900	70,1	29,9
1905	76	24

1910 da Amerika'da 523,210 muallim vardır. Bunların 422749'u yani %78,9 u kadın, 110481 i %21,1 erkektir. 1870 den 1911'e kadar erkek muallimlerin sayısında %41, kadın öğretmenlerin sayısında %90 artış görülmüştür. 1900 tarihinde tutulan istatistiğe göre Amerika'da nüfusu 25 binini geçen büyük şehirlerdeki kadın öğretmenlerin oranı %82,1, diğer küçük yerlerdeki kadın öğretmenlerin oranı ise % 70'tir. 1910-1911 senesinde Amerika'da resmi orta mekteplerdeki muallimlerin toplamı 45167 dir.

g. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili görüşleri

Öğretim ortamında sadece bilgi aktarımının yeterli olmadığını, asıl önemli olanın öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımak ve öğrencilerin derse olan ilgi ve alakaları uyandırmak olduğunu ifade eden Süleyman Şevket öğretim ilke ve yöntemleri konusuna dikkat çekmiştir. Bu konuda mevcut öğretmenlerin bilgisinin az olduğunu ya da tasnifsiz bir şekilde sadece bilgi aktarmakla yetindiklerini şu şekilde dile getirmiştir(Süleyman Şevket,1923d, s.179).

> *Hocalıkta "Usul" meselesi. Malumdur ki; esasen pek önemli saydığımız " ders maddeleri" ni bilmek yeterli değildir. Özellikle terbiye görecek, anlayacak zekâyı tanımak icap eder. Mesleğimizin asıl mihveri " Çocuğun Alakası" dır. Tedrisat ilmi ancak talebe etrafında ilme ve sanata ait itinalarımızla muhata olarak dönerse iş büyür. Biz genellikle tasnifsiz malumatla çalışıyoruz. Hâlbuki çok tecrübe edilmiştir. Sınıfa yalnız "ilim maddesi" ile hayat verilemez. İfadenin, çocuklara nispetle söze cazibe katmanın "izahı usulü" nün ehemmiyeti çoktur. Biz ekseriyete tasnifsiz malumatla çalışıyoruz. Hâlbuki çok tecrübe edilmiştir. Sınıfa yalnız "ilim maddesi" ile hayat verilemez. Tarihe sorulmalı; fizik, kimya, nev'inden bahislerin bugünkü derecesi için kaç mütefennin(Fen bilim adamı) çalışmışsa mutlaka o kadar da terbiye, ruhiyat ve tedris tarzları vardır.*

Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda fen bilimlerine dikkat çeken Süleyman Şevket bu konuda eğitim konusunda ilerleme göstermiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinin incelemesi gerektiğini ise şu şekilde ifade etmiştir(Süleyman Şevket,1923d, s.180).

> *Mektepcilikte pek geriyiz. Hiç şüphe etmeyelim. İlimde şimdilik nacizliğimizle bir şey başlamıyor. Sınıflara yeni girdiğini öğrenerek söylediğimiz ilimden habersiz "indiyat"(Bir kimsenin şahsî görüşüne göre ve keyfî olarak söylediği sözler, düşünceler)çoktan tahlil edilmiş ve tasnife tabii tutulmuştur. Bu konuda yapılacak en mühim iş, talim ve terbiye tarihinde ileri memleketlerin mektep teşkilatındaki esasları merak etmekle başlamalıyız.*

Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda ayrıca Süleyman Şevket, Darülmuallimin Müdürü İhsan Sungu'nun hazırlamış olduğu *"Muallimin Talebe için dersin tenkidinde dikkate alınacak usul-u noktasından*" isimli değerlendirme yönteminin önemine değinerek öğretmenlerin bu değerlendirme şablonuna göre derslerini işlemelerini önermiştir (Dilekli ve Karagöz,2018, s.465-496)[5].

[5] Dilekli, Y , & Karagöz, S . (2018). İhsan Sungu' nun Program Değerlendirme Modelinin Avrupa ve Amerika'da Yaygın Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri ile Karşılaştırılması.OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi , 8 (14) , 465-496 . DOI: 10.26466/opus.391195

h. Eğitim programları ile ilgili görüşleri

Eğitim programları konusunda da görüş ve önerilerde bulunan Süleyman Şevket, yaşamış olduğu dönem içinde eğitim konusunda yapılan ıslahatların özellikle Fransız eğitim sisteminin taklit edilmesine yönelik olduğunu ifade etmiş ve kuru kuruya taklidin sakıncalarından bahsetmiştir(Süleyman Şevket,1922, s.49-50).

> *Hayatta şahsi teşebbüslerimizin kıymeti çoktur. Milletçe, zekâmızın fikri esaretlerden ve başkalarının inkıyadından kurtarılması lüzumuna karar vermeliyiz. Fakat sebeplerini kavrayarak icra edilmeye başlanan şuurlu "taklit" faydasız olamaz. Hele yeni bir mektep sistemi kabul etmekle nitelenecek "ıslahat algısı"nın ilk devresine başka memleketlerde neler yapıldığını öğrenmekten başlamalıdır. Dünyanın muhtelif yerlerindeki maarif teşkilatını yazmak program icabıdır.*

Mekteb-i İptidaiye' lerin eğitim programları üzerinde duran Süleyman Şevket, özellikle muallimlerin birçoğunun okuttuğu dersin "*öğretim yöntemini"* kavrayamamış olduğunu, bu durumun ise eğitimle hayat ilişkisinin kesilmesine neden olduğunu belirtmiştir. Mekteb-i iptidaiyeler de çok önemli bir ders olan *eşya dersleri*nin okutulmadığını da dile getirerek eşya dersleri ile sosyal hayat arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır(Süleyman Şevket,1922,s. 52).

> *Muallimliğe başlayanların yalnız **"kemiyeti"** memleketin gençliğine, ihtiyacına göre yüzde beş etmiyor. Şahadetnameli herkese de iyi usafa haiz hoca diyemeyiz. O halde şimdi yeni tedrisatın nevinide buna benzetmeye imkan yoktur. Fakat eski rüştiyelerle mukayese neticesi, mutlaka bugünkü üç devreli altı senelik iptidailerin lehinedir. Çocuklar evvelce fena usulle okutulan Arabi ve Farisi derslerinin ağırlığından kurtuldular. Musiki dersi neşelelerini artırmaya namzettir. El işlerinin terbiye-i kıymetini söylemeye lüzum görmeyiz. Jimnastik ve spor vücuda kan, can; ruhlara yeni irade kudreti verecektir.*
>
> *Sıpyan mektepleri kız çocukları için münferit ve tekâmülden mahrum bir müessese idi. İkmal edilince bu cinsten daha yüksek bir yerde okunamazdı. Nadiren hususi ders alanlar bulunurdu. Hemen umumiyetle evlerde nakış, dikiş şehrine göre, dokuma, pekmez, tarhana, yemek yapma… gibi şeyler öğrenirlerdi.*
>
> *Erkek çocukların çoğu esnafa çırak olurdu. Bir kısmı da medreselere girerdi. Pek azı on iki on üç yaşlarında kaleme etmeye başlar, nihayet bir memuriyete geçerdi. Sıbyan mektepleri dünya işlerine yaramıyordu bu vasıta ile maarifi tamim etmeye imkân bulunamazdı. Sultan Mahmut 1240(1824) tarihli fermanla halkı okutmaya teşvik etmiş, bazı çereler aramışlar fakat Mekatibi iptidaiyenin terakkisi için esaslı tedabirlere muhtaç idik. Asırlarca halkı zihni bir zindan içinde yaşattık. Sıbyan mektepleri küçük bir tekâmüle mazhar olamazdı. Din dersleri var "insaniyet " kısmı ihmal edilmiştir. Müstakilen düşündürmeye müsait şuurlu bir medeniyet terbiyesi verilemiyor. Fenni mesail ile hiç uğraşılmaz. El işlerinin ders olabileceğini hiç kimse düşünmemiştir. Sıbyan mektepleri terbiye-i bedeniye ile resimle iştigal etmeyi bediat sayar. Ders muhiti çocuklar için işkence yerine geçer. Binaları sıhhi değildir. Yemek ihtiyacından başka teneffüs zamanları ayrılmamıştır. İnzibat en sert çehre ile temin olunmak istenir.*

Rüştiyelerin eğitim programlarını inceleyen Süleyman Şevket(1922)'e göre**;**

> *Eski rüştiyelerde Kuran-ı Kerim, din dersleri okunurdu. Türkçe tarih, coğrafya hesap, resim, Arabi, Farisi öğretmek istemişlerdi. Bu mekteplerde eşya dersleri hemen hiç yoktu. Çocuklar tabiat karşısında müşahede ve tecrübe icrasına sevk etmeyi düşünmemişlerdi. Kız rüştiyelerinde biraz biçki ve dikiş vardı. Kâğıt, tahta çamur işleri hatırımıza gelmezdi. Tedrisat kitaplarında fikri hisse, irade ve seciye*

terbiyesi hakkında şuura müstenit usul konmamıştı. Dersler tabiata, cemiyete hazırlık için okutulmuyordu. Evvelce bazı dini vasıflara haiz ilahiler teganni edilirdi. Şimdi gına dersi kondu, musiki hazzının epeyce, tatlı, tahsislerinin doyurmak havası uyandı. Lakin feci bir kabalığa mahkûm oluyoruz. Kuvvetli bir mektep musikisine şiddetle muhtacız. Diğer derslerin hocalarında da iyi, doğru, esaslı bir usul-ü tedris ananesi teşekkül etmemiştir. Dârülmuallimîn ve darülmuallimat mezunları ekalliyette(azınlıkta) kalıyorlar. Sınıflarda okunan kitaplardaki lisan çocukların ifadesine uymuyor. Kıraatlerin bile şekli, mevzuları hatta ana diline muvaffakiyet derecesi insanı rahatsız etmeye kafidir.

Sultani mektepler ve programları konusunda ise(1922);

Sultaninin programlarının eski idadi programlarından çok yüksek olduğu halde sultaniler talebe yetiştirmekte eski idadiler kadar bahtiyar olamıyordu. On senelik tahsilin dersleri müfredat programları, saatleri, miktarları incelenince görülür ki; idare olunan malumatı umumiye, sultanilerden hiçte aşağı değildir. Bugünkü sultanilerin müfredat programları tekrarlarla doludur. Hâlbuki bu tekrarların ameli hiçbir faydası olmadığı gibi zihni yormak gibi özelliği de vardır. Bugünkü sultanilere ait müfredat programlarında görülen tekrarların hepsini bir neviden sayamayız. İlmi terbiyeye usul yönünden tabii olan tekrarların erbabı elinde çok faydalı neticeler veren mühim hatta zaruri bir "tedris tarzı" vardır.

3.Sonuç

Süleyman Şevket, her ne kadar edebiyatçı bir kimliğe sahip olsa da, yazmış olduğu makaleler incelendiğinde iyi bir eğitim bilimci kimliğinin de olduğu görülmektedir. Bilinçli ve yapıcı eğitim kişiliğine sahip olan Süleyman Şevket, eğitim konusundaki görüş ve önerilerini ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğinin görev, sorumluluk ve yeterlilikleri üzerinde yoğunlaştırmıştır. Öğretmenlik mesleğinde uygulamanın yani stajın önemini dile getirmiştir. Öğretmenlerin özellikle vermiş oldukları derslerin usulü tedrisi yani öğretim yöntemleri konusunda yetersiz oldukları için serzenişte bulunmuştur. Toplumsal bilincin gelişmesinde ise özellikle kadın öğretmenlerin sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Avrupa ülkeleri ve Amerika'da ki kadın öğretmenlerin sayısal üstünlüğünü istatistiksel olarak paylaşmış ve kadın eğitiminin neden önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Eğitim öğretimin kademeleri olan iptidaiye, rüştiye, idadi, sultani ve darülfünunda uygulanan eğitim programları konusunda günümüz çağdaş pedagojik anlayışa uygun olan önerileri o dönem şartları değerlendirildiğinde ileri bir adım olarak düşünülebilir. Yetişmiş olduğu II. Meşrutiyet Dönemi eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeleri yakından takip etmiş, görmüş olduğu eksiklikleri ise "Muallim Mecmuasında" yayınlamıştır. Bu yönüyle Cumhuriyet dönemi eğitimcilerine hem örnek olmuş hem de bu eğitimcileri tecrübeleriyle yol gösterici olmuştur. Her bireyin elmastan daha değerli zekâya sahip olduğunu ve bu zekâlardan yeterince yararlanılmadığı ifade ederek halk eğitiminin önemini vurgulamıştır. Bu değerli zekâların en iyi şekilde işlenilmesi konusunda öğretmenlere büyük görev sorumlulukların düştüğünü ifade etmiş ancak bunu da en iyi şekilde öğretme yöntemlerine sahip olmakla gerçekleştireceğini söylemiştir. Öğretim ortamında sadece bilgi aktarımının yeterli olmadığını, asıl önemli olanın öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımak ve öğrencilerin derse olan ilgi ve alakaları uyandırmak olduğunu ifade eden Süleyman Şevket öğretim ilke ve yöntemleri konusuna dikkat çekmiştir. Günümüz anlamıyla eğitimde bireysel özelliklerin dikkate alınması ve bireysel özelliklere göre eğitim verilmesinin gereğine ve önemine dikkat çekmiştir. Kâğıt, tahta çamur gibi el işleri, resim, eşya ve müzik gibi derslerin eğitim programlarına geç

konulduğunu ifade ederek bu derslerin yaparak ve yaşayarak öğrenme de mihver dersler olduğunu belirtmiştir. O dönem her ne kadar pragmatizm(yararcılık) kavramı kullanılmasa da Süleyman Şevket' mevcut eğitim programlarının insan tabiatının ve Cemiyetin(topluma) isteğine göre düzenlemediğini bir eksiklik olarak görmüş eğitimde toplumsal ve bireysel yararcılığa vurgu yapmıştır.

4.Kaynakça

Dilekli, Y. ve Karagöz, S. (2018). İhsan Sungu' nun program değerlendirme modelinin Avrupa ve Amerika'da yaygın kullanılan program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,8(14),465-496. DOI: 10,26466/opus.391195.

Ergün, M. (2009). İkinci meşrutiyet dönemindeki eğitim reformlarının Türk modernleşmesindeki yeri. *100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler,* İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi yay. 263-273.

Süleyman Şevket (1922b). İlk ve orta tedrisat programının esbabı mücibesi hakkında. *Muallimler Mecmuası,1(4), 49-53.*

Süleyman Şevket (1922a). Yarınki nesli yetiştirme meselesi. *Muallimler Mecmuası*, 1(3), 43–45.

Süleyman Şevket (1923a). Darülmuallimat 1 -insan yetiştirmekteki zaafımız. *Muallimler Mecmuası*, 1,(8), 151-159.

Süleyman Şevket (1923b). İlk ve orta darülmuallimat 2 (Muallimliğe İhtiyaç). *Muallimler Mecmuası*, 1,(10), 204-207.

Süleyman Şevket (1923c). Tali darülmuallimin ve darülmuallimat ihtiyacı. *Muallimler Mecmuası,* 1(11), 209-211.

Süleyman Şevket (1923d).Tedrisatta usul ihtiyacı, usul meselesi. *Muallimler Mecmuası*, 1(9). 177- 181.

Süleyman Şevket (1923e). Maarif Teşkilatımıza Dair Notlar. *Muallimler Mecmuası,* 2(14), 316-320.

Tam Metin No: TM019

ULAŞTIRMADA ALTYAPI GELİŞİM PROJELERİNİN ÜLKENİN EKONOMİK BÜYÜMESİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ

Vugar Nazarov
Azerbeycan Turizm ve İşletme Üniversitesi
@vuqar_74@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3139-292X
Camal Haciyev
Azerbeycan Turizm ve İşletme Üniversitesi
@jamalhajiyev@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-6409-3010
Vasif Ahadov
Azerbeycan Turizm ve İşletme Üniversitesi
@vasifahad@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0003-8933

ÖZET

Modern dünya ekonomisindeki devrimci değişikliklerin temelini dinamik gelişim oluşturmaktadır. Geçen yüzyıl zarfında dünyada gayri safi yurt içi hasıla ve nüfus sayısı keskin şekilde artmıştır. Bu yüzyılda dinamik gelişen alanlardan biri de ulaştırmadır. Ulaşım sektörü, kendi gelişim hızına göre tüm asırlarla aynı düzeyde yol almıştır. Ulaşım sektörünün gelişimi külliyen ekonomik kalkınmanın güçlü etkenine dönüşmüştür.Ülkemiz, ulaşım alanları yapısının gelişimine göre eski sovyet mekanında kendine özgü başarı kazanmıştır. Bu açıdan Azerbaycan'da ulaşım alanında uygulanan altyapı ve uluslarötesi proje gelişiminin ülke ekonomisi ve onun ekonomik büyümesi üzerindeki etkisi araştırılmış ve tahlil edilmiştir. Ayrıca Doğu-Batı, Güney-Kuzey, Büyük İpek Yolu, BTK demiryolu hattı, Bakü Uluslararası Deniz Ticaret Limanı projelerinin faaliyetinin ülke ekonomisi üzerindeki etkisi tahlil edilmiştir.

Anahtar kelimeler: ulaşım sektörü, altyapı projesi, ekonomik büyüme, ulaşım koridorları

THE ROLE OF THE DEVELOPMENT OF TRANSPORT INFRASTRUCTURE PROJECTS IN ENSURING ECONOMIC GROWTH OF THE COUNTRY

ABSTRACT

Revolutionary changes in the world economy are determined mainly by dynamic development. Over the past century, global GDP and population have increased dramatically. In this century, transport is one of the most important fields of dynamic development. The transport sector has passed a path equal to all centuries due to speed of development. The development of the transport sector has become a strong factor in economic development. Our country has achieved significant progress in the transport sector and infrastructure development in the post-Soviet space. This article explores and analyzes the infrastructure and transnational projects implemented in the field of infrastructure and transport in Azerbaijan from this point of view. Moreover, the impact of the projects like East-West, North-South transport corridors, the Great Silk Road, Baku-Tbilisi-Kars railway line, Baku Trade Port, etc., on the country's economy was analyzed.

Keywords: transport sector, infrastructure, project, economic growth, transport corridors

1.Introduction

For centuries the transnational world powers took a special interest in Azerbaijan due to its strategic geopolitical position which is at crossroads of important international transport corridors stretching from East to West and North to South. Favorable geopolitical and geographical position have given Azerbaijan a chance to reap as many dividends as its rich hydrocarbon resources. Over the past 25 years, it has been skillfully used as a key factor in the implementation of both the new oil strategy, as well as transnational transport and communication policy.

In connection with the transformation of Azerbaijan into an international transport hub since 1993, the state policy has been pursued in several important directions:

- Development of economic, trade, transport and logistics relations among the regions of Europe, the Black Sea, the Caucasus, the Caspian and Central Asia;
- Development of a multimodal corridor between China and the European Union on the shortest land route;
- Construction of the North-South International Transport Corridor;
- Attraction of transit cargo within the Great Silk Road;
- Azerbaijan to become a more attractive hub in the region in this area due to significant improvements in logistics and trade infrastructure and regulatory incentives;
- Coordination of relations between different modes of transport, etc.

2. Problem Statement

Transport infrastructure is one of the fastest developing fields of the world economy and its share in the world transport system is increasing annually. Nowadays, the importance of organization of transportation of passengers and cargos is growing on the basis of objectives and priorities defining the state policy in the field of transportation, socio-economic development and sustainable economic growth. The above mentioned issues once more stress the importance of research in this field. From this perspective, the subject of the article is devoted to one of the pressing topics.

3. Research Objective

The objective of this research is to find out the development perspectives of the transport infrastructure in Azerbaijan and the problems existing in this field by researching the scientific basis of organization of transport structure, analysis and evaluation of the development dynamics of transport infrastructure and its impact on economic growth.

4. Method

Analysis and synthesis, statistical and functional methods and complex system approch were employed to research the topic.

4.1. Research Sample

On September 20, 1994, the State Oil Company of the Republic of Azerbaijan and 11 leading oil companies of the world signed the “Agreement of the Century” on joint

development and production sharing of the Azeri, Chirag and Gunashli fields in Baku. In the following years, 26 more agreements were signed with 41 oil companies representing 19 countries. This event, which defined the new geo-economic map of Eurasia, also became the most decisive factor in the future development of newly independent Azerbaijan and its partnership with the world community.

4.2. Research Group

The problem of the development of the transport sector was researched by I.H.Ismailov, N.N.Gromov, V.G.Afanasyev, Y.V.Kostromina, P.Zvereva, M.Somset, B.Graham, D.Scalli, A.M.Milward, etc. However, there is a need to research the impact of transport sector on the economic growth in the current economic environment.

4.3. Data Collection Tools and Application

The opening ceremony of the Baku-Tbilisi-Ceyhan oil pipeline was held on May 25, 2005 with the participation of President Ilham Aliyev. In 2006, the transportation of Azerbaijani oil from the Turkish port of Ceyhan began. In 2007, natural gas from the Shah Deniz gas condensate field crossed the Turkish border via the South Caucasus pipeline via the Baku-Tbilisi-Erzurum route and entered the gas pipeline system of the fraternal country.

Thus, Azerbaijan has managed to develop rich oil and gas fields and extract energy resources, as well as launch new export routes and diversify energy supplies to bring them to the world market.

It is known that several projects initiated by various European structures in the direction of the Southern Gas Corridor since mid-2000s, including the NABUCCO project, did not yield any results and resulted in the Southern Gas Corridor proposed by President Ilham Aliyev and supported by all the partners. The project has been licensed. Joint Declaration on the Southern Gas Corridor Project by the President of the Republic of Azerbaijan and the President of the European Commission in 2011, Agreement on the TANAP Project between Azerbaijan and Turkey in June 2012, Intergovernmental Agreement on the TAP Project between Albania, Italy and Greece in February 2013 , the final investment decision on Shah Deniz-2 in December 2013, which went down in history as the "Contract of the XXI Century", was signed in Baku. All segments of the Southern Gas Corridor project, Shah Deniz-2, the South Caucasus Gas Pipeline and TANAP, which have been implemented under the leadership of Azerbaijan over the past period, have been completed, and the fourth segment, TAP, is nearing completion. The Southern Gas Corridor, which was officially inaugurated in 2012, laid the foundation for a new additional period in the development of the oil and gas industry, making history as another great success of Azerbaijan's energy policy.

Over the years, modern transport infrastructure has been formed in Azerbaijan, 7 airports have been built for this purpose, more than 14,000 km of modern roads have been built. Baku International Sea Trade Port and Baku-Tbilisi Gas Railway have made an important contribution to the development of our country's foreign trade relations and transit opportunities. Azerbaijan has become an active participant in the East-West and North-South international transport corridors, as well as will be able to play an important role in increasing the country's potential in the field of transit. It has joined China's “One Belt One Road” initiative.

As an additional support to the Transport Corridor Europe-Caucasus-Asia Project (TRACECA) implemented within the framework of "Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States" program with the EU financial support, in 1993 “Europe-Caucasus-Asia” transport corridor was built on the initiative of Azerbaijan. The Baku-Tbilisi-Kars (BTK) railway, which was built on the initiative of Azerbaijan and put into operation in 2017, connects the Trans-European-Asian railway network, thus completing the restoration of the ancient Silk Road.

4.4. Data Analysis

In 2018, 52.674 million tons of cargo, 9.945 million tons of transit cargo and 350.640 million passengers were transported through TRACECA. Revenues from freight and passenger transportation amounted to 639.608 million manats, 159.225 million manats, respectively, in the last five years these revenues increased by 17% and by 22%.

Over the past period, Azerbaijan has participated in a number of important regional transport projects. One of them is the North-South international transport corridor project, which connects India with the Middle East, Caucasus, Central Asia, Russia and Europe. It was founded in 2000 in St. Petersburg by Russia, Iran and India. In the following years, the agreement was signed and ratified by a total of 13 countries. These are Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Armenia, India, Iran, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Oman, Russia, Tajikistan, Turkey and Ukraine. The purpose of the corridor is to reduce the delivery time of cargo from India to Russia, as well as to Northern and Western Europe. Delivery time on the current route (Suez Canal) is 45-60 days, which is expected to be 14-20 days through the North-South international transport corridor. Azerbaijan joined the North-South project in 2005 and work has already been completed on the part of the corridor passing through our country. Thus, a 9.7-kilometer railway line and an 82.5-meter-long bridge have been built between Azerbaijan's Astara station and Iran's Astara station. Azerbaijan Railways has built a freight terminal on 35 hectares of land in Iran and leased it for 25 years, besides, it has also built a 1.4-kilometer railway from the border to the terminal and leased it for 15 years. The expected volume of cargo transportation in the part of the corridor passing through the territory of Azerbaijan will be 3 million tons in the first stage, 5-8 million tons in the second stage and 15 million tons in the third stage.

For Azerbaijan, the operation of the Western route of the North-South transport corridor is of greater strategic importance. Azerbaijan is actively involved in the implementation of transport and communication projects between East and West, increasing the use of more powerful locomotives to ensure high-speed traffic, optimizing speeds and increasing the capacity of the highway.

Since the launch of the TRACECA project, especially since the launch of the BTK, the delivery time from China to Central Asia, the South Caucasus, and then via Turkey to Europe, including back, has more than halved compared to sea transport. According to experts, this corridor is currently the most convenient, shortest and safest transport corridor connecting Europe with Asia. The volume of goods transported through it has increased several times in recent years and BTK has begun to play the role of the most convenient transport bridge connecting the continents. Another geopolitical advantage of the BTK project for our country is that Azerbaijan has a direct railway connection with Turkey via Georgia which serves to further strengthen relations between the fraternal states. Another issue is the extension of this project to the Nakhichevan Autonomous Republic in the near future. The project envisages the construction of a separate railway line from Kars to Nakhichevan, which

will allow the autonomous republic to be released from the blockade of Armenia and ensure its transport independence.

Currently, Azerbaijan is a participant in the "Silk Road Economic Belt" project initiated by China. In December 2015, a Memorandum of Understanding was signed between the Government of the Republic of Azerbaijan and the Government of the People's Republic of China on the joint promotion of the establishment of the Silk Road Economic Belt during President Ilham Aliyev's state visit to China. As you know, in 2010 China proposed a new unprecedented model of international economic cooperation, the "One Belt One Road" project. In this mega-project, the world could revolutionize the commodity cycle.

5. Results

Proposed mechanisms to improve the land transport infrastructure have focused on the launch of container shipments from China to Europe. Until now, shippers have often preferred vessels. Such shipments have traditionally been considered a more cost-effective delivery option. Under the One Belt One Road initiative, rail transport includes not only container transport, but also high-speed trains.

It has a positive impact on the development of international cooperation in the road and rail sections of the North-South, East-West transport corridors connecting dozens of countries passing through Azerbaijan. The road and railway of these transport corridors passing through the republic intersect in the Alat residential area of Baku. The Baku International Sea Trade Port built in the area is the largest commercial port in the Caspian Basin. The combination of roads, railways and waterways has created ample opportunities for Azerbaijan to become an important transport hub and a new logistics space. The foundation of the port was laid in 2010 with the participation of President Ilham Aliyev, and in 2014 the port entered the first phase. One of the facilities - a ferry terminal with two bridges, as well as the Ro-Ro terminal of the port complex were put into operation.



Figure 1: The part of the Great Silk Road passing through Azerbaijan

The map shows the part of the Great Silk Road passing through Azerbaijan and the routes for transportation of goods and passenger from Azerbaijan to Europe via Turkey and the Black Sea.

Some time ago, the first 850-meter long freight train was sent from China to Europe via the Baku-Tbilisi-Kars (BTK) railway. It was consisted of forty two 76 cubic meter-containers carrying electronic components. The BTK is becoming a part of the "One Belt, One Road" economic development strategy announced by China and supported by a number of countries, including Azerbaijan. This strategy covers two important areas of development:

- the Silk Road Economic Belt, which covers more than 60 countries,
- the Maritime Silk Road. The length of the Silk Road is 18,000 kilometers.

Important infrastructure projects such as the BTK, the Baku International Sea Trade Port, which provides the shortest railway link between Europe and China, are of great importance for the One Belt, One Road initiative and regional cooperation in general. Thanks to it, the time of transportation of goods from China to Europe has been significantly reduced. This means that cargo from China passes through Azerbaijan and reaches Europe within two weeks. The project also demonstrates that Azerbaijan plays a very important role in the field of railway transport.

Since 2006, large financial resources coming to Azerbaijan as a result of energy exports have been directed to great economic progress, the creation of various infrastructures, the diversification of the economy and the dynamic development of the non-oil sector.

Over the past 15 years, the country's GDP has grown 3.2 times, including 2.8 times in the non-oil sector and about 3 times in the transport sector.

During this period, state budget revenues increased 13.5 times, and the country's strategic foreign exchange reserves increased 28 times and exceeded 45 billion US dollars. In 2003-2018, about 250 billion US dollars were invested in the country's economy, of which about half is foreign investment. More than 60% of the investment ($ 150 million) was directed to the development of the non-oil sector. 12% of these (up to $ 30,000 million) were invested in the transport sector.

In 2019, GDP worth 81.681 million manats was produced, which is a growth rate of 2.2% compared to last year. The non-oil sector increased by 2.5% compared to the previous year and amounted to 50391.8 million manats, which is 61.7% of the total value added. In general, the value added in the transport sector has increased by an average of 19% over the past five years.

In 2019, 235.3 million tons of cargo was transported by entities operating in the transport sector and an increase of 2.2% was observed compared to the same period in 2018.

The volume of cargo transported by non-oil sector vehicles increased by 2.5% and the share of this sector in the total volume of transported cargo was 85.5%.

In 2019, 2056.5 million people or 2.7% more than in 2018 were provided with passenger transport services.

In 2019, there were positive changes in the structure of total investments in fixed assets in the economy.

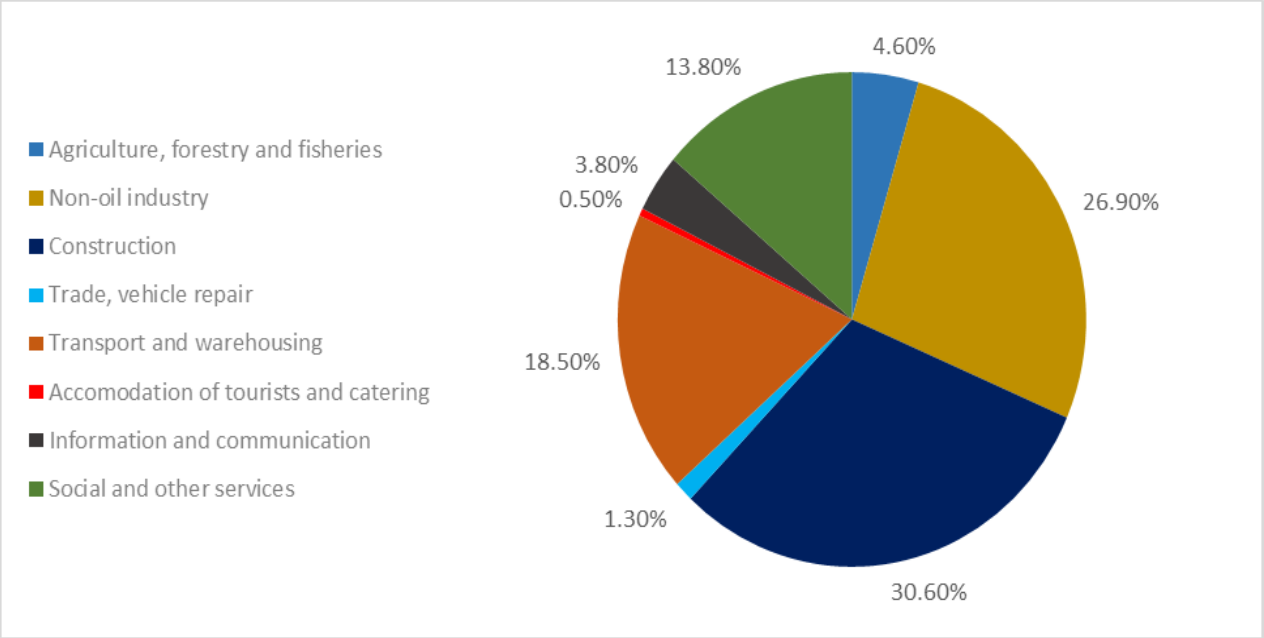


Table 1. Real capital investment structure

Transport and warehousing accounted for 18.5% of fixed capital investments.

The share of the transport sector in GDP in 2019 increased from 5.9% to 11.1% compared to 2010.

6. Conclusion

As can be seen, the development of transport infrastructure projects in Azerbaijan has had a high pace of development in most areas since independence, surpassing all periods in terms of its speed of development.

Both international oil and gas projects and the operation of regional and international transport corridors increase Azerbaijan's economic interests by increasing its position in the region.

As a result of all these projects, economic growth has increased in the country. Given that transport sector projects are not operating at full capacity, it is safe to say that in the near future Azerbaijan will be one of the most important countries in the region.

Of course, global financial crisis, COVID-19 pandemic, as well as aggression of Armenia against Azerbaijan negatively impacted our economy. However, recent positive developments and victories in the Nagorno-Karabakh frontline will positively impact Azerbaijan’s economy, as well as the development of transport sector. The restoration and construction of roads have already started in the freed Azerbaijani lands in accordance with the instructions of President Ilham Aliyev.

As President of the Republic of Turkey Rajab Tayyip Erdogan noted the solution of Nagorno-Karabakh conflict will end Armenia’s aggressive policy which is a big threat to the regional security, and will serve to the restoration of peace. Consequently, it will ensure the security of transport corridors of international importance passing through the South Caucasus and will accelerate the economic growth of the countries of the region.

References

"Azerbaıjan 2020: Look into the Future" Concept of Development (2012, December 29), https://president.az/files/future_en.pdf, p. 39

CBAR (2019, December) The official bulletin of the Central Bank of Azerbaijan, https://uploads.cbar.az/assets/02292fd79fea83216532da166.pdf, p.72

Hasanov A. (2019) "East-West", "North-South" international transport corridors and geoeconomic interests of Azerbaijan, p. 6

MIDA (2016) Strategic Roadmap for development of logistics and trade in the Republic of Azerbaijan. https://mida.gov.az/documents/Logistika_v%C9%99_ticar%C9%99tin_inki%C5%9Faf%C4%B1na_dair_Strateji_Yol_X%C9%99rit%C9%99si_.pdf, p. 67

Official bulletin of the Ministry of Economy of the Republic of Azerbaijan. 2020. p.5

Official bulletin of the State Statistics Committee of the Republic of Azerbaijan, 2019. p. 806

President. (2019) A meeting dedicated ro the outcomes of 2019 under the guidance of President, https://president.az/articles/35601

Tam Metin No: TM020

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİ İLE İLGİLİ ALGILARI

Narin TÜRKYILMAZ
İstanbul Aydın Üniversitesi
@narinturkyilmaz@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9846-0106

ÖZET

Bu tezde, liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının belirlenmesi ve yine bu çerçevede liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü ve branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninden faydalanılmıştır. Çalışma evreni olarak, İstanbul ilinde bulunan çeşitli ilçelerde devlet ya da özel liselerde görev yapmakta olan 403 lise öğretmeni random olarak seçilmiştir. Araştırmada veriler 42 soru ve likert tip cevaplardan oluşan "İş birliği Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Liselerde görevli öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü ve branşa değişkeni bakımından incelenmesi t testi ve anova testleri kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada lisede görev yapan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar neticesinde iş birliği becerileri ile ilgili algıları "iyi" düzeyde çıkmıştır. Çalışmada lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algıları cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarının arttırılması amacıyla hizmet içi eğitimler yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, iş birliği, okul

THE PERCEPTIONS OF THE TEACHERS WHO WORK IN HIGH SCHOOLS ABOUT THE COLLABORATION SKILLS

ABSTRACT

In this thesis, it was aimed to determine the perceptions of teachers working in high schools regarding their cooperation skills and, within this framework, to determine whether the perceptions of teachers working in high schools about cooperation skills differ according to variables such as gender, age, seniority, school type and branch. In the research, scanning pattern, one of the quantitative research methods, was used. As the population of the study, 403 high school teachers working in public or private high schools in various districts of Istanbul were randomly selected. The data in the study were collected using the "Collaboration Skills Scale" consisting of 42 questions and Likert type answers. The data were analyzed with the SPSS program. T-test and ANOVA tests were used to examine the perceptions of teachers working in high schools regarding cooperation skills in terms of gender, age, seniority, school type and branch variable. In the study, as a result of the answers given by high school teachers to the questionnaire questions, their perceptions about collaboration skills were found at a "good" level. In the study, the perceptions of high school teachers about their collaboration skills differed according to gender, school type and branch variables. In-service trainings are recommended to increase the collaboration skills perceptions of high school teachers.

Keywords: Teacher, collaboration skills, school

1.Giriş

Örgütte iş birliği kavramı ilk olarak 1930'lu yıllarda Elton Mayo öncülüğünde ortaya konulan Hawthorne Araştırmaları ile "Endüstride İnsan İlişkileri Akımı" ile kullanılmaya başlanmıştır. İş birliği ile ilgili yazarlar tarafından birçok tanımlamalar yapılmıştır. Durak (1988:22)'a göre iş birliği, birden fazla kişinin belirli bir amaç doğrultusunda ortaklaşa hareket etme niyeti ile oluşur.

İşbirliğini takım çalışması olarak tanımlayan Davis (1988:6t)'e göre takım çalışması, görev başarımına sorumluluk ve şevkle katkıda bulunan ve sürekli ilişki halinde olan bireylerin oluşturduğu iş birliği, grubun uyumlu eylemleridir.

Thompson (1968:178)'a göre informal yanı ve grupları olan okulun işlemesinde, iş birliğinin önemli yeri vardır. İş birliği bu bağlamda katılma ile gerçekleşen bir eylemdir. Özellikle ileri uzmanlaşmanın geçerli olduğu bir çağda, uzmanların düşünce ve eylemleri ancak iş birliği ile eşgüdümlenebilir. Bu eşgüdüm ise emir verme ile değil, dayanışma ile sağlanır.

Burada verilen iş birliği tanımlarında ortak olarak bulunan bazı özellikler şunlardır:

- Belli bir amaç
- Bu amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş birden fazla insan
- Sürekli ilişki
- Gönüllü olarak yaratıcı katılım
- Uyumlu eylem

Bu öğelere dikkat edildiğinde, örgütün tanıtımında olduğu gibi bireyin dışındaki dinamiklere "gönüllü olarak sorumluluk üstlenme", "yaratıcı katılım" gibi bireyin kendi iç dinamizminden kaynaklanan öğelerin eklendiği görülmektedir. Bu amaçlar ile bütünleştirerek, iş birliğini, belli bir amacı gerçekleştirme k üzere gönüllü olarak sorumluluk üstlenmiş, sürekli ilişki içerisindeki birden fazla insanın yaratıcı, ortak ve uyumlu eylemi biçiminde tanımlamak olasıdır.

İlerleyen zaman içerisinde araştırmacılar, örgütte verimliliği arttırdığını ortaya koydukları iş birliği kavramını eğitim öğretim faaliyetlerinin de etkililiğini arttırabilmek için kullanmak istemişler ve bunun için çeşitli eğitsel ve örgütsel değişkenleri inceleyerek çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir.

2. Problem Durumu

Ülkemizde özellikle 2004 yılından itibaren uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı eğitim kuramları "öğretme faaliyetinin" değil "öğrenme faaliyetinin" önemini vurgulayarak öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu bağlamda öğretmenin uzmanlık becerilerini, kendi alanında bir mühendis veya teknisyen gibi davranarak ortaya koyması beklenmektedir. Uzmanlık becerilerini ortaya koyarken de çevresindeki diğer öğretmenlerle koordinasyon ve iş birliği halinde çalışmak durumunda kalması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Dolayısıyla öğrencileri bir bütün olarak ele alan yeni sistemde öğretmenlerin de bir bütün halinde ve bir ekibin parçası olduklarını kabul ederek uyumlu ve iş birliği içerisinde çalışmaları gerektiğini algılamaları gerekmektedir.

Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde iş birliğinin öneminin algılanmasının eğitim örgütünün etkililiğini ve sonuç olarak eğitim düzeyinin seviyesini artıracağı kuvvetli bir ihtimaldir.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının belirlenmesidir. Söz konusu bu genel amaca erişebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırmamızın genel amacı, "İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerde iş birliği becerileri ile ilgili algı nasıldır?" sorusuna yanıt bulmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki alt sorulara da cevap aranmıştır:

1. İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerde iş birliği becerileri ile ilgili algı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerde iş birliği becerileri iş birliği becerileri ile ilgili algı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerde iş birliği becerileri iş birliği becerileri ile ilgili algı kıdem ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerde iş birliği becerileri iş birliği becerileri ile ilgili algı branşa göre farklılık göstermekte midir?

4. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, ölçme aracı, geçerlik ve güvenirlik çalışması ile verilerin analizi açıklanmaktadır.

4.1. Araştırma Deseni

İstanbul ilinde buluna ilçelerde görev yapan lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının neler olduğu ve seviyesinin hangi düzeyde olduğunun bilimsel yöntemlerle belirlenmesi ve tespit edilen eksikliklerin giderilmesi amaçlandığından araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Karasar' a (2002) göre; tarama modelleri, geçmişte yaşanmış veya hala devam eden bir durumu, var olduğu şekliyle betimleyen araştırma biçimidir. Araştırma kapsamında bulunan konular bireyler veya nesneler, kendi şartları içerisinde ve değiştirilmeden tanımlanır. Kesinlikle değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bulunan tüm resmi okullarda görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, İstanbul ilinde resmi okullarda görev yapmakta olan lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2020-2021 verilerine göre söz konusu örneklemde 31.322 lise öğretmeni görev almaktadır. İstanbul, Türkiye'nin nüfus ve yerleşim olarak en büyük illeri arasında yer almakta ve demografik durumlar itibariyle önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, İstanbul'da sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan çok farklı insanlar yaşamakta ve yine buna istinaden bu ilçelerde faaliyet gösteren öğretim kurumları da bu yapıları yansıtacak çeşit ve sayıdadır. İstanbul'da en üst gelir grubuna ait insanların çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gibi en alt gelir düzeyine sahip insanların çocuklarının devam ettiği okullar bulunmaktadır. Ayrıca bu okullarda çalışan öğretmenlerin de farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik özellikler bakımından büyük farklılıklar arz ettiği değerlendirilmektedir.

Yapılan hesaplamalar doğrultusunda araştırma bölgesinden belirlenmiş olan öğretmenlerin 417'inin iletişim bilgilerine ulaşılmış ve anketi yanıtlayan 403 kişiden sağlıklı işaretlenmiş anketler halinde dönüş alınabilen 403 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algı düzeylerini ölçmek için daha önce hazırlanmış bir ölçek bulunamamış olduğundan tarafımca "*İş Birliği Becerileri Ölçeği*" hazırlanarak bu çalışmada kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçek, birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerinden yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, branş ve çalıştığı okul türü ile ilgili 6 soru; ikinci bölümde ise, iş birliği becerilerinin iletişim, yardım etmekten mutluluk duyma, yeni fikirlere açık olma, organizasyon, uzun vadeli düşünme, adaptasyon, tartışma, ortak amaçları paylaşma, güven duyma, çeşitliliği destekleme, empati, sanal iş birliği, dinleme, geri bildirim ve açıklık/sorgulama/diyalog alt boyutlarını içeren 37 sorudan oluşturulmuştur. Sorular belirlenirken her alt boyuta değinen en az bir en fazla üç soru olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma betimsel analiz olarak yapıldığından katılımcılardan sorulara verilen cevapların pek çok, çok, orta, az, hiç olarak tanımlanması istenmiştir.
Araştırma kapsamında tasarlanan iş birliği becerileri ölçeğinin madde analizleri kapsamında, tanımlayıcı istatistikler ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu çalışma sonunda güvenirlik testinde Cronbach Alpha değeri 0,96 bulunmuştur. İş birliği becerileri ölçeği; pek çok (5), çok (4), orta (3), az (2), hiç (1), şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir.
Ölçeğin uygulanması Covid-19 pandemi sürecine denk geldiğinden veri toplanması daha çok digital platformlar kullanılarak sağlanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin elde edilmesinden sonra veriler frekansların dağılımları ve yüzdeler biçiminde ifade edildikten sonra, çeşitli grafik ve tablolar oluşturularak aralarında mukayese yapılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 For Windows yazılımı kullanılmıştır.
Araştırmada öncelikle İş birliği Becerileri Ölçeğinden alınan veri puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik dağılımları katsayılarına bakılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri dağılımının normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu durumda kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Kolmogorov-Smirnov Testinden alınan değerin $p<0.05$ olması verilerin normal dağılmadığını; $p>0.05$ olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Can, 2016).
Eğer p anlamlılık değeri 0,05'den küçük ise, normal dağılım göstermediği şeklinde ifade edilebilir. Fakat genellikle likert tipli ölçütler kullanıldığında sadece Kolmogrov-Simirnov testi yeterli olmamaktadır. Bu sebeple çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenebilir. Çarpıklık ölçümü dağılım simetrisi; çoğu durumla karşılaştırıldığında normal bir dağılma yapar. Pozitif bir şekilde dağılmış bir dağılımın nispeten az sayıda büyük değeri ve sağa çarpık kuyrukları vardır. Negatif yönlü bir

dağılımın nispeten az sayıda küçük değerleri ve sola çarpık kuyrukları vardır. Çarpıklık değerleri -1 ila +1 aralığının dışına düştüğünde, büyük ölçüde çarpık bir dağılım gösterir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013).
Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız gruplar (Independent samples) T-Testi kullanılmıştır. İkiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü Varyans analizi ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

5. Bulgular

Bu araştırma liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda birtakım bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere ait çizelgeler ve bu çizelgelere ait yorumlar yer almaktadır.

5. 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	274	68,2
Erkek	128	31,8
Toplam	402	100

Tablo 1, incelendiğinde katılımcıların %68,2'i kadın (n=274), %31,8'i erkek (n=128) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	n	%
20-27 yaş	32	8,0
28-35 yaş	110	27,4
36-43 yaş	149	37,1
44-50 yaş	67	16,7
51 yaş ve üzeri	44	10,9
Toplam	402	100

Tablo 2, incelendiğinde katılımcıların %8'inin 20-27 yaş (n=32), %27,4'ünün 28-35 yaş (n=110), %37,1'inin 36-43 yaş (n=149), %16,7'sinin 44-50 yaş (n=67), %10,9'unun 51 yaş ve üzeri (n=44) oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	**n**	**%**
1-5 yıl	63	15,7
6-10 yıl	109	27,1
11-15 yıl	97	24,1
16-20 yıl	94	23,4
21 yıl ve üzeri	39	9,7
Toplam	402	100

Tablo 3, incelendiğinde katılımcıların %15,7'sinin 1-5 yıl (n=63), %27'sinin 6-10 yıl (n=109), %24,1'inin 11-15 yıl (n=97), %23,4'ünün 16-20 yıl (n=94), %9,7'sinin 21 yıl ve üzeri (n=39) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	n	%
Anadolu Lisesi	231	57,5
Çok Programlı AL	12	3,0
Fen-Sosyal Bilim Lisesi	69	17,2
İmam Hatip AL	48	11,9
MTAL	42	10,4
Toplam	402	100

Tablo 4, incelendiğinde katılımcıların %57,5'inin Anadolu lisesinde (n=231), %3'ünün çok programlı Anadolu lisesinde (n=12), %17,2'sinin fen-sosyal bilimler lisesinde (n=69), %11,9'unun imam hatip Anadolu lisesinde (n=48), %10,4'ünün MTAL'da (n=42) görev yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
Almanca	8	2,0
Arapça	4	1,0
Beden Eğitimi	4	1,0
Bilgisayar	8	2,0
Biyoloji	32	8,0
Coğrafya	12	3,0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	6,2
Edebiyat	79	19,7
Felsefe	4	1,0
Fizik	8	2,0
Görsel Sanatlar	16	4,0
İngilizce	50	12,4
İHL Meslek Dersleri	12	3,0
Kimya	19	4,7
Matematik	60	14,9
Müzik	22	5,5
Rehberlik	14	3,5
Tarih	25	6,2
Toplam	402	100

Tablo 5, incelendiğinde katılımcıların %2'sinin Almanca (n=8), %1'sinin Arapça (n=4), %1'sinin beden eğitimi (n=4), %2'sinin bilgisayar (n=8), %8'inin biyoloji (n=32), %3'ünün coğrafya (n=12), %6.2'sinin din kültürü ve ahlak bilgisi (n=25), %19,7'sinin edebiyat (n=79), %1'inin felsefe (n=4), %2'sinin fizik (n=8), %4'ünün görsel sanatlar (n=16), %12,4'ünün İngilizce (n=50), %3'ünün İHL meslek dersleri (n=12), % 4,7'sinin kimya (n=19), %14,9'unun matematik (n=60), %5,5'inin müzik (n=22), %3,5'inin rehberlik (n=14), %6,2'sinin tarih (n=25) branşında olduğu belirlenmiştir.

5. 2. İş Birliği Becerileri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 6. Katılımcıların İş birliği Becerilerinin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
İş birliği	Kadın	274	4.30	.37	9.15	.001
	Erkek	128	3.84	.60		

Tablo 6, incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algıları cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=9.15$, $p<0.05$). Kadın öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları ($\bar{x}=4.30$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.84$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Lise Öğretmenlerinin İş Birliği Becerileri Algılarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2.215	4	.554	2.16	.073
Gruplar içi	101.729	397	.256		
Toplam	103.944	401			

Tablo 8. Tukey Testi Çizelgesi

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
20-27 yaş	28-35 yaş	-,15061	,10167	,575
	36-43 yaş	-,02920	,09863	,998
	44-50 yaş	-,02088	,10878	1,000
	51 yaş ve üzeri	,09375	,11761	,931
28-35 yaş	20-27 yaş	,15061	,10167	,575
	36-43 yaş	,12141	,06363	,315
	44-50 yaş	,12974	,07845	,464
	51 yaş ve üzeri	,24436	,09030	,055
36-43 yaş	20-27 yaş	,02920	,09863	,998
	28-35 yaş	-,12141	,06363	,315
	44-50 yaş	,00833	,07446	1,000
	51 yaş ve üzeri	,12295	,08685	,618
44-50 yaş	20-27 yaş	,02088	,10878	1,000
	28-35 yaş	-,12974	,07845	,464
	36-43 yaş	-,00833	,07446	1,000
	51 yaş ve üzeri	,11463	,09823	,770
51 yaş ve üzeri	20-27 yaş	-,09375	,11761	,931
	28-35 yaş	-,24436	,09030	,055
	36-43 yaş	-,12295	,08685	,618
	44-50 yaş	-,11463	,09823	,770

Tablo 7 ve tablo 8, lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları ile yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu testler sonuçlarına göre lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Tablo 9. Lise Öğretmenlerinin İş Birliği Becerileri Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	.676	4	.169	.650	.627
Gruplar içi	103.268	397	.260		
Toplam	103.944	401			

Tablo 10. Tukey Testi Çizelgesi

KIDEM(A)	KIDEM(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,11609	,08072	,603
	11-15 Yıl	-,04003	,08253	,989
	16-20 Yıl	-,03641	,10392	,997
	21 yıl ve üzeri	-,03280	,08304	,995
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,11609	,08072	,603
	11-15 Yıl	,07605	,07119	,823
	16-20 Yıl	,07968	,09516	,919
	21 yıl ve üzeri	,08328	,07179	,774
11-15 Yıl	1-5 Yıl	,04003	,08253	,989
	6-10 Yıl	-,07605	,07119	,823
	16-20 Yıl	,00362	,09670	1,000
	21 yıl ve üzeri	,00723	,07382	1,000
16-20 Yıl	1-5 Yıl	,03641	,10392	,997
	6-10 Yıl	-,07968	,09516	,919
	11-15 Yıl	-,00362	,09670	1,000
	21 yıl ve üzeri	,00361	,09714	1,000
21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	,03280	,08304	,995
	6-10 Yıl	-,08328	,07179	,774
	11-15 Yıl	-,00723	,07382	1,000
	16-20 Yıl	-,00361	,09714	1,000

Tablo 9 ve 10, lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algılarının kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda, lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Tablo 11. Lise Öğretmenlerinin İş birliği Becerileri Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2,595	4	.649	2,542	.039
Gruplar içi	101,348	397	.255		
Toplam	103,944	401			

Tablo 12. Tukey Testi Çizelgesi

OKUL TÜRÜ(A)	OKUL TÜRÜ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
Anadolu Lisesi	Çok Programlı AL	-,07303	,14960	,988
	Fen-Sosyal Bilim Lisesi	,19088*	,06932	,048
	İmam Hatip AL	,01530	,08015	1,000
	MTAL	,14887	,08475	,401
Çok Programlı AL	Anadolu Lisesi	,07303	,14960	,988

	Fen-Sosyal Bilim Lisesi	,26391	,15803	,454
	İmam Hatip AL	,08833	,16307	,983
	MTAL	,22190	,16538	,665
Fen-Sosyal Bilim Lisesi	Anadolu Lisesi	-,19088*	,06932	,048
	Çok Programlı AL	-,26391	,15803	,454
	İmam Hatip AL	-,17558	,09496	,347
	MTAL	-,04201	,09888	,993
İmam Hatip AL	Anadolu Lisesi	-,01530	,08015	1,000
	Çok Programlı AL	-,08833	,16307	,983
	Fen- Sosyal Bilim Lisesi	,17558	,09496	,347
	MTAL	,13357	,10676	,721
MTAL	Anadolu Lisesi	-,14887	,08475	,401
	Çok Programlı AL	-,22190	,16538	,665
	Fen-Sosyal Bilim Lisesi	,04201	,09888	,993
	İmam Hatip AL	-,13357	,10676	,721

Tablo 11 ve 12, lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları ile okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi okul türünden kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının fen-sosyal bilimler lisesi ile Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daya yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Tablo 13. Lise Öğretmenlerinin İş Birliği Becerileri Algılarının Branşa Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	13,358	17	.786	3.331	.000
Gruplar içi	90,586	384	.236		
Toplam	103,944	401			

Tablo 14. Tukey Testi Çizelgesi

BRANŞ (A)	BRANŞ (B)	Mean Difference (A-B)	Std. Error	Sig.
Almanca	Arapça	-0,115	0,29743	1
	Beden Eğitimi	0,315	0,29743	1
	Bilgisayar	-0,495	0,24285	0,849
	Biyoloji	-0,05313	0,19199	1
	Coğrafya	-0,21833	0,22169	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,3218	0,19729	0,977
	Edebiyat	-0,3388	0,1802	0,918

	Felsefe	-0,575	0,29743	0,897
	Fizik	-0,05	0,24285	1
	Görsel Sanatlar	-0,1175	0,21031	1
	İngilizce	-0,2458	0,18495	0,998
	İHL Meslek Dersleri	-0,345	0,22169	0,986
	Kimya	-0,50289	0,2047	0,565
	Matematik	0,021	0,18281	1
	Müzik	-0,54591	0,20052	0,369
	Rehberlik	-0,04143	0,21526	1
	Tarih	-0,2346	0,19729	0,999
Arapça	Almanca	0,115	0,29743	1
	Beden Eğitimi	0,43	0,34344	0,999
	Bilgisayar	-0,38	0,29743	0,998
	Biyoloji	0,06187	0,25758	1
	Coğrafya	-0,10333	0,28042	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,2068	0,26155	1
	Edebiyat	-0,2238	0,24892	1
	Felsefe	-0,46	0,34344	0,997
	Fizik	0,065	0,29743	1
	Görsel Sanatlar	-0,0025	0,27151	1
	İngilizce	-0,1308	0,25237	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,23	0,28042	1
	Kimya	-0,38789	0,26719	0,993
	Matematik	0,136	0,25081	1
	Müzik	-0,43091	0,264	0,977
	Rehberlik	0,07357	0,27536	1
	Tarih	-0,1196	0,26155	1
Beden Eğitimi	Almanca	-0,315	0,29743	1
	Arapça	-0,43	0,34344	0,999
	Bilgisayar	-0,81	0,29743	0,368
	Biyoloji	-0,36813	0,25758	0,994
	Coğrafya	-0,53333	0,28042	0,91
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,6368	0,26155	0,582
	Edebiyat	-0,6538	0,24892	0,437
	Felsefe	-0,89	0,34344	0,463
	Fizik	-0,365	0,29743	0,999
	Görsel Sanatlar	-0,4325	0,27151	0,982
	İngilizce	-0,5608	0,25237	0,738
	İHL Meslek Dersleri	-0,66	0,28042	0,643
	Kimya	-0,81789	0,26719	0,177
	Matematik	-0,294	0,25081	0,999
	Müzik	-0,86091	0,264	0,105
	Rehberlik	-0,35643	0,27536	0,998

	Tarih	-0,5496	0,26155	0,814
Bilgisayar	Almanca	0,495	0,24285	0,849
	Arapça	0,38	0,29743	0,998
	Beden Eğitimi	0,81	0,29743	0,368
	Biyoloji	0,44187	0,19199	0,682
	Coğrafya	0,27667	0,22169	0,999
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,1732	0,19729	1
	Edebiyat	0,1562	0,1802	1
	Felsefe	-0,08	0,29743	1
	Fizik	0,445	0,24285	0,933
	Görsel Sanatlar	0,3775	0,21031	0,944
	İngilizce	0,2492	0,18495	0,997
	İHL Meslek Dersleri	0,15	0,22169	1
	Kimya	-0,00789	0,2047	1
	Matematik	0,516	0,18281	0,303
	Müzik	-0,05091	0,20052	1
	Rehberlik	0,45357	0,21526	0,811
	Tarih	0,2604	0,19729	0,998
Biyoloji	Almanca	0,05313	0,19199	1
	Arapça	-0,06187	0,25758	1
	Beden Eğitimi	0,36813	0,25758	0,994
	Bilgisayar	-0,44187	0,19199	0,682
	Coğrafya	-0,16521	0,16441	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,26868	0,12965	0,83
	Edebiyat	-0,28567	0,10177	0,313
	Felsefe	-0,52187	0,25758	0,855
	Fizik	0,00313	0,19199	1
	Görsel Sanatlar	-0,06437	0,14871	1
	İngilizce	-0,19267	0,10995	0,955
	İHL Meslek Dersleri	-0,29187	0,16441	0,949
	Kimya	-0,44977	0,14067	0,125
	Matematik	0,07413	0,10632	1
	Müzik	-,49278*	0,13452	0,031
	Rehberlik	0,0117	0,15563	1
	Tarih	-0,18147	0,12965	0,995
Coğrafya	Almanca	0,21833	0,22169	1
	Arapça	0,10333	0,28042	1
	Beden Eğitimi	0,53333	0,28042	0,91
	Bilgisayar	-0,27667	0,22169	0,999
	Biyoloji	0,16521	0,16441	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,10347	0,17057	1
	Edebiyat	-0,12046	0,15048	1
	Felsefe	-0,35667	0,28042	0,999

	Fizik	0,16833	0,22169	1
	Görsel Sanatlar	0,10083	0,18548	1
	İngilizce	-0,02747	0,15613	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,12667	0,19828	1
	Kimya	-0,28456	0,17909	0,982
	Matematik	0,23933	0,15359	0,985
	Müzik	-0,32758	0,1743	0,918
	Rehberlik	0,1769	0,19107	1
	Tarih	-0,01627	0,17057	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Almanca	0,3218	0,19729	0,977
	Arapça	0,2068	0,26155	1
	Beden Eğitimi	0,6368	0,26155	0,582
	Bilgisayar	-0,1732	0,19729	1
	Biyoloji	0,26868	0,12965	0,83
	Coğrafya	0,10347	0,17057	1
	Edebiyat	-0,017	0,11145	1
	Felsefe	-0,2532	0,26155	1
	Fizik	0,2718	0,19729	0,996
	Görsel Sanatlar	0,2043	0,1555	0,998
	İngilizce	0,076	0,11897	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,0232	0,17057	1
	Kimya	-0,18109	0,14782	0,999
	Matematik	0,3428	0,11562	0,223
	Müzik	-0,22411	0,14198	0,983
	Rehberlik	0,28037	0,16213	0,96
	Tarih	0,0872	0,13738	1
Edebiyat	Almanca	0,3388	0,1802	0,918
	Arapça	0,2238	0,24892	1
	Beden Eğitimi	0,6538	0,24892	0,437
	Bilgisayar	-0,1562	0,1802	1
	Biyoloji	0,28567	0,10177	0,313
	Coğrafya	0,12046	0,15048	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,017	0,11145	1
	Felsefe	-0,2362	0,24892	1
	Fizik	0,2888	0,1802	0,981
	Görsel Sanatlar	0,2213	0,13315	0,972
	İngilizce	0,093	0,08777	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,0062	0,15048	1
	Kimya	-0,1641	0,1241	0,998
	Matematik	,35980*	0,08317	0,003
	Müzik	-0,20711	0,11708	0,951
	Rehberlik	0,29737	0,14084	0,808
	Tarih	0,1042	0,11145	1

Felsefe	Almanca	0,575	0,29743	0,897
	Arapça	0,46	0,34344	0,997
	Beden Eğitimi	0,89	0,34344	0,463
	Bilgisayar	0,08	0,29743	1
	Biyoloji	0,52187	0,25758	0,855
	Coğrafya	0,35667	0,28042	0,999
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,2532	0,26155	1
	Edebiyat	0,2362	0,24892	1
	Fizik	0,525	0,29743	0,952
	Görsel Sanatlar	0,4575	0,27151	0,968
	İngilizce	0,3292	0,25237	0,998
	İHL Meslek Dersleri	0,23	0,28042	1
	Kimya	0,07211	0,26719	1
	Matematik	0,596	0,25081	0,626
	Müzik	0,02909	0,264	1
	Rehberlik	0,53357	0,27536	0,896
	Tarih	0,3404	0,26155	0,998
Fizik	Almanca	0,05	0,24285	1
	Arapça	-0,065	0,29743	1
	Beden Eğitimi	0,365	0,29743	0,999
	Bilgisayar	-0,445	0,24285	0,933
	Biyoloji	-0,00313	0,19199	1
	Coğrafya	-0,16833	0,22169	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,2718	0,19729	0,996
	Edebiyat	-0,2888	0,1802	0,981
	Felsefe	-0,525	0,29743	0,952
	Görsel Sanatlar	-0,0675	0,21031	1
	İngilizce	-0,1958	0,18495	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,295	0,22169	0,997
	Kimya	-0,45289	0,2047	0,744
	Matematik	0,071	0,18281	1
	Müzik	-0,49591	0,20052	0,552
	Rehberlik	0,00857	0,21526	1
	Tarih	-0,1846	0,19729	1
Görsel Sanatlar	Almanca	0,1175	0,21031	1
	Arapça	0,0025	0,27151	1
	Beden Eğitimi	0,4325	0,27151	0,982
	Bilgisayar	-0,3775	0,21031	0,944
	Biyoloji	0,06437	0,14871	1
	Coğrafya	-0,10083	0,18548	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,2043	0,1555	0,998
	Edebiyat	-0,2213	0,13315	0,972

	Felsefe	-0,4575	0,27151	0,968
	Fizik	0,0675	0,21031	1
	İngilizce	-0,1283	0,13951	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,2275	0,18548	0,999
	Kimya	-0,38539	0,1648	0,655
	Matematik	0,1385	0,13666	1
	Müzik	-0,42841	0,15958	0,395
	Rehberlik	0,07607	0,17775	1
	Tarih	-0,1171	0,1555	1
İngilizce	Almanca	0,2458	0,18495	0,998
	Arapça	0,1308	0,25237	1
	Beden Eğitimi	0,5608	0,25237	0,738
	Bilgisayar	-0,2492	0,18495	0,997
	Biyoloji	0,19267	0,10995	0,955
	Coğrafya	0,02747	0,15613	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,076	0,11897	1
	Edebiyat	-0,093	0,08777	1
	Felsefe	-0,3292	0,25237	0,998
	Fizik	0,1958	0,18495	1
	Görsel Sanatlar	0,1283	0,13951	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,0992	0,15613	1
	Kimya	-0,25709	0,1309	0,884
	Matematik	0,2668	0,093	0,276
	Müzik	-0,30011	0,12426	0,597
	Rehberlik	0,20437	0,14686	0,996
	Tarih	0,0112	0,11897	1
İHL Meslek Dersleri	Almanca	0,345	0,22169	0,986
	Arapça	0,23	0,28042	1
	Beden Eğitimi	0,66	0,28042	0,643
	Bilgisayar	-0,15	0,22169	1
	Biyoloji	0,29187	0,16441	0,949
	Coğrafya	0,12667	0,19828	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,0232	0,17057	1
	Edebiyat	0,0062	0,15048	1
	Felsefe	-0,23	0,28042	1
	Fizik	0,295	0,22169	0,997
	Görsel Sanatlar	0,2275	0,18548	0,999
	İngilizce	0,0992	0,15613	1
	Kimya	-0,15789	0,17909	1
	Matematik	0,366	0,15359	0,621
	Müzik	-0,20091	0,1743	1
	Rehberlik	0,30357	0,19107	0,982
	Tarih	0,1104	0,17057	1

Kimya	Almanca	0,50289	0,2047	0,565
	Arapça	0,38789	0,26719	0,993
	Beden Eğitimi	0,81789	0,26719	0,177
	Bilgisayar	0,00789	0,2047	1
	Biyoloji	0,44977	0,14067	0,125
	Coğrafya	0,28456	0,17909	0,982
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,18109	0,14782	0,999
	Edebiyat	0,1641	0,1241	0,998
	Felsefe	-0,07211	0,26719	1
	Fizik	0,45289	0,2047	0,744
	Görsel Sanatlar	0,38539	0,1648	0,655
	İngilizce	0,25709	0,1309	0,884
	İHL Meslek Dersleri	0,15789	0,17909	1
	Matematik	,52389*	0,12786	0,006
	Müzik	-0,04301	0,15211	1
	Rehberlik	0,46147	0,17107	0,386
	Tarih	0,26829	0,14782	0,938
Matematik	Almanca	-0,021	0,18281	1
	Arapça	-0,136	0,25081	1
	Beden Eğitimi	0,294	0,25081	0,999
	Bilgisayar	-0,516	0,18281	0,303
	Biyoloji	-0,07413	0,10632	1
	Coğrafya	-0,23933	0,15359	0,985
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,3428	0,11562	0,223
	Edebiyat	-,35980*	0,08317	0,003
	Felsefe	-0,596	0,25081	0,626
	Fizik	-0,071	0,18281	1
	Görsel Sanatlar	-0,1385	0,13666	1
	İngilizce	-0,2668	0,093	0,276
	İHL Meslek Dersleri	-0,366	0,15359	0,621
	Kimya	-,52389*	0,12786	0,006
	Müzik	-,56691*	0,12106	0,001
	Rehberlik	-0,06243	0,14416	1
	Tarih	-0,2556	0,11562	0,745
Müzik	Almanca	0,54591	0,20052	0,369
	Arapça	0,43091	0,264	0,977
	Beden Eğitimi	0,86091	0,264	0,105
	Bilgisayar	0,05091	0,20052	1
	Biyoloji	,49278*	0,13452	0,031
	Coğrafya	0,32758	0,1743	0,918
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,22411	0,14198	0,983
	Edebiyat	0,20711	0,11708	0,951
	Felsefe	-0,02909	0,264	1

	Fizik	0,49591	0,20052	0,552
	Görsel Sanatlar	0,42841	0,15958	0,395
	İngilizce	0,30011	0,12426	0,597
	İHL Meslek Dersleri	0,20091	0,1743	1
	Kimya	0,04301	0,15211	1
	Matematik	,56691*	0,12106	0,001
	Rehberlik	0,50448	0,16605	0,188
	Tarih	0,31131	0,14198	0,757
Rehberlik	Almanca	0,04143	0,21526	1
	Arapça	-0,07357	0,27536	1
	Beden Eğitimi	0,35643	0,27536	0,998
	Bilgisayar	-0,45357	0,21526	0,811
	Biyoloji	-0,0117	0,15563	1
	Coğrafya	-0,1769	0,19107	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,28037	0,16213	0,96
	Edebiyat	-0,29737	0,14084	0,808
	Felsefe	-0,53357	0,27536	0,896
	Fizik	-0,00857	0,21526	1
	Görsel Sanatlar	-0,07607	0,17775	1
	İngilizce	-0,20437	0,14686	0,996
	İHL Meslek Dersleri	-0,30357	0,19107	0,982
	Kimya	-0,46147	0,17107	0,386
	Matematik	0,06243	0,14416	1
	Müzik	-0,50448	0,16605	0,188
	Tarih	-0,19317	0,16213	0,999
Tarih	Almanca	0,2346	0,19729	0,999
	Arapça	0,1196	0,26155	1
	Beden Eğitimi	0,5496	0,26155	0,814
	Bilgisayar	-0,2604	0,19729	0,998
	Biyoloji	0,18147	0,12965	0,995
	Coğrafya	0,01627	0,17057	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-0,0872	0,13738	1
	Edebiyat	-0,1042	0,11145	1
	Felsefe	-0,3404	0,26155	0,998
	Fizik	0,1846	0,19729	1
	Görsel Sanatlar	0,1171	0,1555	1
	İngilizce	-0,0112	0,11897	1
	İHL Meslek Dersleri	-0,1104	0,17057	1
	Kimya	-0,26829	0,14782	0,938
	Matematik	0,2556	0,11562	0,745
	Müzik	-0,31131	0,14198	0,757
	Rehberlik	0,19317	0,16213	0,999

Tablo 13 ve 14, lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları ile okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi branştan kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının biyoloji-müzik, edebiyat-matematik, kimya-matematik, matematik-müzik branşlarında çalışan öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da matematik branşındaki öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarının diğer branşlarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri ile ilgili algılarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar

- Lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları "çok" düzeydedir. Ölçekteki maddeler değerlendirildiğinde; "Amaca ulaşmak için yapılan planların aksadığı durumlarda projeden uzaklaşırım." maddesinin en az, "Yaratıcı fikirleri ve farklı düşünceleri desteklerim." maddesinin ise en fazla tercih edildiği görülmektedir.
- İş birliği becerileri algısının kadın ve erkek öğretmenler için farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları erkek öğretmenlerden daha yüksektir.
- Lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları, yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Lise öğretmenlerinin iş birliği becerileri algıları, kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları, okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda, Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olarak saptanmıştır.
- Lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları, branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Matematik branşındaki öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarının diğer branşlarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu değerlendirilmektedir.

6.2. Öneriler

Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için birtakım öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okullarda farklı kademelerde ve daha kapsamlı olarak iş birliği becerileri algısı ölçeği uygulanarak öğretmenlerin iş birliği becerileri algıları belirlenebilir, iş birliği becerileri algısı düşük olan öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Eğitim fakültelerinde, işbirlikçi eğitim kuramlarının yanısıra iş birlikçi davranış uygulamalarının da önemi vurgulanarak iş birliği eğitimi verilebilir veya derslerde öğretmen adaylarına daha bu becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılabilir.
- Okullarda öğretmenler arasında takım çalışmasının ve iş birliği becerilerinin gelişmesi için MEB öğretmenler arasında sosyal, kültürel ve akademik etkinlikler düzenleyebilir.
- Okullarda öğretmenlerin iş birliği becerilerinin gelişmesi MEB program geliştirme birimi disiplinler arası çalışmalara ağırlık verebilir.
- Okullarda öğretmenlerin iş birliği becerilerini geliştirmek için sosyal ve çalışma ortamları iyileştirilebilir. Öğretmenlerin birbirleriyle zaman geçirmeleri, birbirlerini tanımaları ve böylece aynı ekibin birer parçası oldukları bilincini kazanmalarına olanak sağlayabilir. Bu sayade iş birlikçi hareket ederek ortak kazanımlara ve hedeflere daha kolay ve etkili olarak ulaşılabilinir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmanın evreni lise öğretmenleri olarak seçilmiştir. Araştırma evreni genişletilerek tüm kademelerde yürütülebilir.
- Bu araştırma öğretmenlerin iş birliği becerileri algılarını ölçmeye yönelik betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İş birliği beceri algısı farklı değişkenlerle karşılaştırılarak ilişkisel olarak tasarlanabilir.
- Araştırmanın uygulama süreci bir pandemi dönemine denk geldiğinden uygulayıcılara ulaşmak konusunda oldukça zorluklarla karşılaşıldı. Bu sorunu mümkün olduğunca ortadan kaldırmak amacıyla anket çalışmasını çeşitli digital platformlarda paylaşarak çeşitli lise öğretmen gruplarından destek aldım. Bunu İstanbul'da çeşitli ilçelerde gerek öğretmen gerekse yönetici olarak görev yapmam sayesinde sağlayabildim. Daha sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacıların bu konuda gerekli değerlendirmeleri yaparak tedbir almaları büyük önem taşımaktadır.

6. Kaynakça

Aydın, M. (1988). Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2006). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri. Ankara: Kök.

Conley, Fouske ve Pounder, (2004). December. Educational Administration Quarterly 40(5):663-703. DOI: 10.1177/0013161X04268841

DAVİS, İ. (1998). İşletmelerde İnsan gücü Verimliliği. Ankara: MESS Yayınları.

Durak, A. (1996). Eğitim Yönetimi Yıl 2, Sayı 4, Güz, ss.505-512

Leithwood ve Steinbach, 1995. February 2002Educational Administration Quarterly 38(1): 94-119.DOI: 10.1177/0013161X02381005

Putnam ve Borko,(1997). January 1997. In book: International Handbook of Teachers and Teaching (pp.1223-1296). DOI: 10.1007/978-94-011-4942-6_30

Sennett, R. (2012). Beraber (çev. İkbay Özküralpli). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Yalçıntaş, M. (2014). Zor Zamanda Geleceği Kurmak, Profil Kitap, İstanbul.

Tam Metin No: TM021

TEKRARLAYAN TRAVMA VE İKİNCİL MAĞDURİYET KONULARININ ADLİ SÜREÇLERDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya Deniz
İstanbul Kültür Üniversitesi
@d.deniz@iku.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3839-1193

ÖZET

Travma, kişinin doğal baş etme becerilerini felce uğratan olağandışı bir durumdur. Aynı zamanda yaşanan olayın kişinin yaşamına ve/veya vücut bütünlüğüne yönelik bir tehdit olarak algılanmasıdır. Travmaya maruz kalan kişi yaşadığı olaya bir anlam veremez. Suç eyleminin mağdur üzerinde yarattığı en önemli etkilerden birisi de travma yaşantısıdır. Özellikle ağır suç eylemlerine maruz kalanlarda bu tablo daha da belirginleşir. "Tekrarlayan Travma terimi mağdurların önceki travmatik deneyimlerini hatırlatan bir olay veya etkileşim nedeniyle travma semptomlarının yeniden ortaya çıkmasını tanımlar. İkincil mağduriyet ise mağdurun yasal haklarını kullanma esnasında adli süreçte hissettiği ihlaller ya da olumsuz sosyal / toplumsal tepkiler ile mağduriyetlerinin keskinleşmesidir. Ceza adaleti sistemindeki kimi prosedürler suç mağdurlarında ikincil mağduriyete yol açabilmektedir. Bu nedenle haksızlığa uğrama algıları daha da artabilir. Adli süreçte ikincil mağduriyete sebep olacak etkenlerin saptanması için hangi prosedürlerin riskli olduğu iyi araştırılmalıdır. Böylelikle mağdurlar için gerekli tedbirler alınabilir ve hakları korunabilir

Bu çalışmanın amacı ceza adalet sistemi içerisindeki bazı süreçlerin mağdurlar üzerindeki olası etkilerine dikkat çekmek ve çocuk mağdurlara yaklaşımlarla ilgili öneriler sunmaktır.

Keywords: *Travma; tekrarlayan travma; ikincil mağduriyet; mağdur; ceza hukuku; adli psikoloji*

EVALUATION OF RETRAUMATIZATION AND SECONDARY VICTIMİZATION ISSUES IN FORENSIC PROCESSES

ABSTRACT

Trauma is an unusual condition that paralyzes a person's natural coping skills. It is the perception of the event as a threat to the life and / or body integrity of the person. The person who exposed to trauma cannot make sense of the event. Traumatic experiences most important effects of the criminal act on the victims. This situation becomes more apparent especially in those who are subjected to serious criminal acts. The term of "retraumatization" defines the recurrence of trauma symptoms due to an event or interaction that reminds victims of their previous traumatic experiences. Violations or negative social reactions during the judicial process can lead to secondary victimization. Therefore, victim's perceptions of being injured may increase even more. Risky procedures should be well investigated in order to determine the factors that will cause secondary victimization in the judicial process. In this way, necessary measures can be taken for the victims and their rights can be protected.

The aim of this study is to draw attention to the possible effects of some processes in the criminal justice system on victims and to offer suggestions about approaches to child victims.

Keywords: *Trauma; retraumatization; secondary victimization; victims; criminal law; forensic psychology*

1.Travma ve Tekrarlayan Travma

Bir suç mağduru olmak sıklıkla psikolojik yönden olumsuz süreçlere yol açar (Davis ve ark.,1996; Frieze ve ark., 1987; Janoff-Bulman, 1995). Suç eylemininin mağdur üzerinde yarattığı en önemli etkilerden birisi de travma yaşantısıdır. Özellikle ağır suç eylemlerine maruz kalanlarda bu tablo daha da belirginleşir. Epidemiyolojk araştırmalar sonucunda tecavüz mağdurlarının %35 ile %70 arasında, fiziksel saldırıya uğrayanların %2 ile %58 arasında, hırsızlığa maruz kalanların da %18 ile %28 arasında Travma Sonrası Stres Bozukluğu yaşadıkları bulgulanmıştır. (Kessler ve ark., 1995; Kilpatrick ve ark., 1989) Travmanın tanımına bakıldığında kişinin anlamlandırma, bağlantı kurma, iç odaklı ve dış odaklı uyaranları duyumsamayı sağlayan; doğal başetme becerilerini felce uğratan olağandışı bir durum olduğu görülür (Türksoy, 2003). Bir olayı travma olarak tanımlayan unsurlardan birisi, yaşanan olayın kişinin yaşamına ve/veya vücut bütünlüğüne yönelik bir tehdit olarak algılanmasıdır (Karakaya ve Coşkun 2007). Diğer bir unsur ise kişinin yaşadığı olaya anlam verememesidir. Travma etkisi yaratan olay, kişinin günlük yaşam deneyimlerinin dışında kalan özelliği nedeniyle varolan bilişsel şemalara uygunluk sağlayamaz ve kişi yaşadığı olaya bir anlam veremez. Yaşanan olaya anlam verememenin nedeni, travmatik olayın aşırı fiziksel uyarılma yaratması ve bilişsel işlevleri bozmasıdır (Sungur, 1999). Doğal afetler ve trafik kazaları gibi kasıtlı olmayan olayların yanı sıra cinsel taciz, tecavüz, terörist saldırılar, fiziksel saldırılar, işkence gibi insan eliyle ve kasıtlı olarak gerçekleştirilen olaylar da travma yaratıcı etkenlerdir.

Travmatik olayın etkileri, tehdit edici doğasıyla, fiziksel ve psikolojik sağlığımızın yanında sosyal varlığımızı da zedelemesiyle yaşam boyu sürer, kişinin kendisini ve dünyayı algılama şekli etkilenir. Travmatik olayın tehdit ediciliği ve maruz kalan bireyin başa çıkma becerileri arasındaki ilişki travmanın göreceli yanını oluşturur. Tehlikenin doğası baş etme becerilerini aştığında yaşantı stresli ve zor bir olay olmaktan çıkarak travmatik hale gelir. Yaş, cinsiyet, deneyim, farkındalık, önceki travmatik yaşantılar bu durumu etkileyen faktörler arasındadır. Travma, çaresizlik, güçsüzlük, kontrol kaybı, kendini başkalarının merhametine teslim etme, teslim olma, vazgeçme gibi pek çok duygu ve düşünce düzeyinde etkin olur (Ruppert 2011, s.95). Travma sonrası stres bozukluğu, akut stres bozukluğu, disosiyatif belirtiler, travmatik yas, karmaşık travma sonrası stres bozukluğu, majör depresyon psikolojik travma ile ilişkili hastalıklar arasında sayılmaktadır (Aker 2012, s.14). Psikoza yatkınlığı bulunan bireylerde travma yaşantısı, psikotik belirtilerin ortaya çıkma riskini arttırabilir (Spauwen ve diğ. 2006).

Travmatik bir olay yaşamış kişiler aşırı korku, çaresizlik ya da dehşet tepkileri gösterebilirler, sıkıntı veren anıları tekrar tekrar anımsayabilirler ya da rüyada görebilirler. Travmatik olay sanki yeniden oluyormuş gibi davranabilirler ya da hissedebilirler, olayın bir yönünü çağrıştıran durumlarla karşılaştıklarında yoğun bir psikolojik sıkıntı duyabilirler ya da fizyolojik tepki gösterebilirler. Travmaya eşlik etmiş olan düşünce, duygu ya da konuşmalardan kaçınma çabaları gösterebilirler. Olayla ilgili anıları uyandıran etkinliklerden, yerlerden ya da kişilerden uzak durabilirler. Travmanın önemli bir bölümünü anımsamayabilirler, önemli etkinliklere ilgileri ya da katılımları azalabilir, insanlardan uzaklaşabilirler ya da yabancılaşma hislerine kapılabilirler. Duygulanımda kısıtlılık ve bir geleceğin kalmadığı duygusu görülebilir. Bunlarla birlikte uyku bozuklukları, huzursuzluk, öfke patlamaları, düşünceleri yoğunlaştırmada zorluk, sürekli tetikte olma ve aşırı irkilme gibi

belirtiler de görülebilir. Bunlar travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) başlıca belirtileridir (APA, 2013). Ayrıca kişinin kendisini ve başkalarını suçlamasına neden olan süreklilik gösteren çarpık bilişler oluşabilir. Kendisi ya da başkaları ile ilgili sürekli, abartılı, olumsuz inanışlar ya da beklentiler (Ben kötüyüm, kimseye güvenilmez…gibi), önemli etkinliklere katılımda belirgin azalma gözlenebilir.

İnsanlar travmayı geride bırakmak isterler ancak insan beyninin yaşamı sürdürmeyi sağlayan temel kısımları inkâr konusunda çok iyi değildir. Travmatik deneyimden çok uzun bir süre sonra en küçük bir tehlike karşısında bozulmuş beyin devreleri harekete geçebilir ve yoğun miktarda stres hormonu salgılanmasına neden olabilir. Bu da hoş olmayan duygulara, yoğun fiziksel duyumlara dürtüsel ve saldırgan davranışlara zemin hazırlar. Bu travma sonrası tepkiler, anlaşılmaz ve dayanılmaz olarak hissedilebilir. Travma yaşayanlar kontrolden çıktıklarını hisseder ve kurtarılamayacak şekilde derinden hasar gördüklerini düşünmeye başlayabilirler (Van Der Kolk, 2018). Travmaya saplanma, benlik kaybı ve hissizleşme tabloları karşımıza çıkabilir.

Travma yaşayan kişilerle yapılan beyin araştırmalarında beynin duygulardan sorumlu olan amigdalada (limbik sistem içerisindeki bir yapı) büyük bir aktivasyonun olduğu gözlemlenir. Bu bölge yaklaşan tehlikelere karşı bizi uyaran ve beden stres tepkisi vermesini sağlayan bölgedir. Bedeni "savaş ya da kaç" komutuna hazırlar. En şaşırtıcı bulgu ise beyin korteksinin sol frontal lobunda Broca alanı olarak tabir edilen bölgede kan akımındaki düşüştür. Broca alanı beynin konuşmadan sorumlu bölgesidir ve bu tablo ancak felçli hastalarda görülür. Broca alanındaki bu değişim duyguların kelimelere dökülmesini engeller. Bu nedenle "travma sözcük öncesidir" denebilir (Van Der Kolk, 2019).

" Tekrarlayan Travma" terimi ise literatür içerisinde tartışmalı bir terim olmakla beraber adli süreçlerde meydana gelen olgu bağlamında ele aldığımızda, mağdurların önceki travmatik deneyimlerini hatırlatan bir olay veya etkileşim nedeniyle travma semptomlarının yeniden ortaya çıkmasını ifade etmek için kullanılır. Tetikleyici bir olay meydana geldiğinde mağdurun önceden yaşadığı travmaya ait anılardan ve duygulardan etkilenmesiyle ortaya çıkar. Bir yaranın kabuğunun kalkması sürecinin psikolojik anlamda yaşanmasıdır ve oldukça acı vericidir (Dallam, 2010).

2. Suç Mağdurlarında Birincil Mağduriyet ve İkincil Mağduriyet Süreçleri

Mağdur kelimesi haksızlığa uğrayan kişi anlamına gelirken mağduriyet, birinin haksız yere muamele görmesine veya kötü bir konumda olduğu hissine kapılmasına neden olan durum olarak tanımlanmaktadır (Baisla,2016)**.** Kriminolojide ise mağdur veya suç kurbanı, başka bir kişinin eyleminden dolayı zarar görmüş, acı çekmiş ya da ölmüş olan kişi anlamına gelir (Separovic,1974).

Birincil mağduriyet, doğrudan suç kaynaklı bir mağduriyet olup suçun işlenmesi sırasında suçlu ve mağdur arasında gerçekleşen olay ya da suçun sonucunun mağdur üzerindeki etkisi nedeniyle meydana gelmiştir. Bu etki, fiziksel etki, finansal etki ve her birinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek kurban üzerindeki psikolojik ve duygusal etkiler olabilir.

İkincil mağduriyet ise suç sonrası mağduriyet veya çifte mağduriyet olarak da bilinir. Suçun doğrudan bir sonucu olmayıp, mağdurun kendisini algılamadaki değişimle veya kurumlar ya da bireylerin ihmaliyle ortaya çıkan mağduriyet şeklidir. Adli sistemde ikincil mağduriyet, mağdur haklarının yanısıra sanığın haklarına özen gösterilirken de meydana gelebilir (Baisla, 2016). Yani mağdurun birincil mağduriyetten dolayı yasal haklarını kullanma esnasında adli süreç içerisinde hissettiği ihlaller ya da tecrübe ettiği olumsuz sosyal / toplumsal tepkilerdir (Montada, 1994). Ceza adaleti sistemi genellikle suç mağdurlarında ikincil mağduriyete yol açması ile karakterize edilir (Fattah, 1997; Gutheil ve ark., 2000; Koss, 2000). Örneğin tecavüz mağdurlarıyla yapılan bir çalışmada bu kişilerin % 52'sinin hukuk sistemi ile olan temaslarını "zararlı" olarak değerlendirdiği saptanmıştır (Campbell ve ark., 2001).

Cinsel saldırı suçuna dair araştırmalar, sistemdeki bazı personellerin mağdurlara zaman duyarsız bir şekilde davranabileceğini göstermektedir. Birkaç çalışmada bazı polis, savcılar, hakimler ve doktorların kadınların tecavüze yol açtığına inanma ve tecavüz olayları hakkında yalan söyledikleri gibi mağdurları suçlayıcı suçlayıcı davranışları benimseyebildiklerini ortaya koymuştur (Orth, 2002). İkincil mağduriyet, yalnızca hizmet sağlayıcıların yaptıklarından değil, aynı zamanda yapmadıklarından da kaynaklanabilir. Sistem personelinin sözlü ve sözel olmayan davranışları bazı kadın mağdurları şüpheli oldukları veya yeniden şiddete maruz kaldıkları duygusuna gark edebilir (Cample ve Raja, 1999). Çocukların suç mağduru oldukları hallerde dava açmama nedeninin sıkça belirtilen bir nedeni, çocuğa yasal sisteme katılma ve mahkemede ifade vermenin getireceği ek travmalardan koruma isteğidir. Hukuki sürece katılan herhangi bir kişi için bir miktar stres kaçınılmazken, çocuklar zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişim düzeylerinden dolayı yetişkinlerden daha fazla acı çekmektedir. Adli sürecin doğası gereği yaşanabilen karışıklıklar çocuklar için strese neden olmaktadır. Dahası, çocuklar kendi mağduriyetleri hakkında tanıklık yaparken ekstra bir zarar riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar, çünkü tanıklık yapmak onları bir miktar misilleme korkusuna maruz bırakmaktadır. Zaten korku ve endişe, depresyon veya özgüvenle ilgili sorunları olan suç mağduru için, ceza adaleti işlemleri oldukça kafa karıştırıcı ve moral bozucu olabilir. Mağdurlar, adli sistemde çalışanların tepkisiz ve nötr bazı yaklaşımlarına karşı oldukça duyarlı olabilir ve bu davranış biçimlerini sert olarak algılayabilir (Wemmers,1996).

Adli süreçte ikincil mağduriyet yaşanmasına sebep olacak etkenler araştırılırken mağdurların hangi prosedürlere karşı psikolojik duyarlılıkları olduğu iyi araştırılmalıdır. Olumsuz süreç ve sonuçlar suç mağdurunun önemli beklentilerini ihlal edebilir. Misilleme/intikam isteği suç mağdurlarının ceza adalet sisteminde bulunmalarının öncelikli ve önemli bir motivasyon sebebidir (Vidmar ve Miller,1980). Bir suçu polise bildirme ile davanın başlaması arasındaki sürecin uzun olması mağdur açısından önemli bir psikolojik stres sebebidir (Bennett et al., 1999; Gutheil et al., 2000). Ayrıca "etkileşimsel adalet" terimi ile ifade edilen adli prosedürde kişilerarası etkileşimden doğan bazı hususlar da mağduriyet algısında önemlidir. Mağdura gerekli saygı ve nezaketin gösterilmemesi (Lind ve Tyler, 1988), mağdurun suçlanması, anlayışsız ya da duygusuz yorumlar/görüşlerin belirtilmesi, mağdurun uğradığı zararın küçümsenmesi; mağdur, tanıklık makamında iken sanıkla yüzleşmesi, mahkeme salonunda seyircilerin varlığı gibi durumlar mağdur üzerinde önemli psikolojik baskılar yaratır (Konradi,1999; Koss, 2000). Hatta bazı mağdurlar, savunma avukatları tarafından kısmen ya da tamamen suçlandıklarında kendilerini suçlama eğilimleri göstermektedirler (Koss, 2000). Ayrıca mahkeme sürecinde sanığa masumiyet karinesine göre yapılan yaklaşım dahi mağdur tarafından kendi çıkarlarına ilişkin önemli bir sorun olarak

algılanabilir. Halbuki bu ilke, davalının adil yargılanmasına ilişkin bir garanti görevini görür (Lind ve Tyler, 1988).

Mağdurların, mağdur statülerinin tanınması ihtiyacına yönelik ihlaller de muhtemelen şiddetli bir ikincil mağduriyet biçimi olarak karşımıza çıkar. Çünkü mağdurların adli sürece dahil olmalarında mevcut durumlarının resmi olarak tanınması isteği başkaca önemli bir motivasyon sebebidir. Adli ceza ile sanık resmen suçlu olarak tanımlanırsa, böylelikle mağdur da kamuya yönelik bir suçun mağduru olarak tanınır (Montada, 1991). Eğer mağdur, failin çok az ceza alacağına dair bir fikir geliştirirse mahkeme sürecinde dahi failin serbest bırakılabileceğine dair fikir geliştirebilir. Mahkemenin sanıkla ilgili kararını duyduktan sonra, mağdur cezanın yeterince ağır olup olmadığını değerlendirir. Bu nedenle ikincil mağduriyet riski mahkeme kararının açıklanmasından sonrasına dek uzanan bir süreçtir.(Orth, 2002)

3. Sonuç ve Öneriler

Hem medeni hukuk hem de ceza hukuku süreci mağdur için stres yaratsa da, ceza adaleti sistemi mağdurlar için özellikle göz korkutucu olabilmektedir. Bazı mağdurlar polisi aradıkları andan itibaren, kendilerini kontrolleri dışında görünen bir olaylar sarmalıyla karşı karşıya bulabilirler. Polisin yeterince hızlı geri dönüş yapmadığını düşünebilirler, örneğin polis geldiğinde mağdurlar, polisin yaşadıkları deneyime karşı yeterince duyarlı olmadığına inanabilirler. İnceleme amacı ile eşyalarına geçici süre ile el konulduğunda bunun sebebini anlamakta zorlanabilirler. Eğer saldırgan yakalanmış ya da hapse konulmuş ise onların serbest kalmasından korkuyor olabilirler (Bartol ve Bartol, 2012).

Herhangi bir suça maruz kalma, kimi zaman telafisi zor mağduriyetleri de beraberinde getirebilmektedir. Hane içi şiddet mağdurları, hırpalanmış kadın sendromuna maruz kalmış kadınlar, tecavüz ve cinsel suç mağdurları, suç mağduru çocuklar, ayrımcılık ve nefret suçlarına maruz kalanlar, diğer psikolojik ve fiziksel şiddet mağdurları adli süreçte utanma, suçluluk, yaşadıklarını kendilerine yakıştıramama gibi süreçler yaşayabilirler. Bu durum onların açık ve ayrıntılı bir ifade vermesini de güçleştirebilir (Durak ve Durak, 2017). Bir çok nedenle suç mağdurları, adli süreçte kendilerini içinde buldukları bilinmezlikler sarmalında yoğun kaygı ve endişe yaşayabilmektedir. Bu aşamada mağdur psikolojisi konusunda uzmanlaşmış personellerin (sosyal çalışmacı, adli yardım büro çalışanları veya emniyet teşkilatı mensupları) mağduru adli prosedür konusunda bilgilendirmesi, hukuki ve psikolojik yönden desteklemesi yararlı bir girişim olacaktır. Adli tıp muayenesinde görev yapan sağlık çalışanları, emniyet teşkilatı ve yargı mensuplarına yönelik, suç mağdurlarının psikolojisi ve onlara yaklaşım konularıyla ilgili özelleşmiş eğitimlerin hazırlanması önerilebilir.

Çocuk mağdurlar ve özellikle cinsel istismar mağdurları adli süreçte daha fazla strese maruz kalmaktadırlar, çünkü birçok nedenden ötürü, sert olarak algıladıkları mahrem bir sorgulamaya maruz kalmaktadırlar. Özellikle yaşça daha büyük kız çocukları bu süreçte hukuk sistemini adaletsiz olarak algılayabilirler. Ayrıca yasal işlemlerdeki gecikmeler, çocuk mağdurların defalarca ifade vermesi ve yeniden değerlendirmeye tabi tutulmaları da risk faktörleri arasındadır. Bu nedenle adli işlemler sırasında çocuk mağdurların aşağıda sayılan imkanlardan yararlanması oldukça önemlidir:

1) Çocukların (hem soruşturma sırasında hem de tanıklık sırasında) mahkeme salonu dışında ve sanıktan uzakta olacak biçimde video kaset veya kapalı devre televizyon/ diğer elektronik yollarla ya da üçüncü bir kişinin aracılığı ile ifade vermesine izin verilmesi
2) Çocukların jestleri ve diğer sözel olmayan araçları kullanarak iletişim kurmasına izin verilmesi.
3) Avukatlar, hakimler, savcılar ya da araştırmacıların, çocuğun kendisine sorulan soruyu anlama ve güvenilir şekilde cevap verebilme düzeyine uygun sözcük ve terimleri kullanarak soruları formüle etmeleri.
4) Çocukların dolgu malzemeli oyuncak hayvan gibi rahatlatıcı bir eşya tutmasını sağlamak.
5) Çocukların soruşturma ve yargılama süresi boyunca sanıklarla temastan kaçınmaları ve tüm yasal işlemlerde sanıklardan uzak durmaları için gerekli önlemleri almak.
6) Çocukların tekrarlayan veya uzun süreli sorgulamalarını yasaklamak.
7) Duruşmanın gereksiz yere gecikmesine neden olan şartları ortadan kaldırmak.
8) Yasal süreç boyunca çocuğun ihtiyaçlarını anlama ve yorumlama konusunda mahkemeye yardımcı olması için bir uzman (psikolog ya da sosyal çalışmacı), tıp doktoru ya da aile üyelerinden birinin görevlendirilmesi (Murphy, 2014).

4. Kaynakça

Aker, A.T. Temel Sağlık Hizmetlerinde Ruhsal Travmaya Yaklaşım. (1. Baskı). Uzerler matbaacılık, Reklamcılık, Turizm Sanayi ve Tic. LTD, Ankara: 2012.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5) (E. Köroğlu, çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Baisla, DK (2016) Secondary Victimization Under the Criminal Justice System, *Journal of Legal Studies and Research*;2(3):62-77.

Bartol,C.R., & Bartol, A.M. Introduction to Forensic Psychology: Research and Application, SAGE Pub.,California,2012.

Bennett, L., Goodman, L., and Dutton, M. A. (1999). Systemic obstacles to the criminal prosecution of a battering partner. *J. Interpers. Violence*,14: 761–772

Campbell, R., Sefl, T., Barnes, H. E., Ahrens, C. E., Wasco, S. M., and Zaragoza-Diesfeld, Y.(1999). Community services for rape survivors: Enhancing psychological well-being or increasing trauma? *J. Consult. Clin. Psychol*. 67: 847–858.

Campbell, R., Raja, S. (1999). Secondary victimization of rape victims: Insights from mental health professionals who treat survivors of violence. *Viol. Vict*. 14: 261–275.

Dallam, Stephanie J.(2010) A Model of the Retraumatization Process: A Meta-Synthesis of Childhood Sexual Abuse Survivor's Experiences in Healthcare, Graduate Faculty of the University of Kansas, PhD Thesis.

Davis, R. C., Taylor, B.,&Lurigio, A. J. (1996). Adjusting to criminal victimization: The correlates of postcrime distress. *Violence and Victims, 11*, 21-38.

Fattah, E. A. (1997). Toward a victim policy aimed at healing, not suffering. In: Davis, R. C., Lurigio,A. J., and Skogan, W. G. (eds.), Victims of Crime, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 257–272.

Frieze, I. H., Hymer, S., & Greenberg, M. S. (1987). Describing the crime victim: Psychological reactions to victimization. *Professional Psychology: Research and Practice*, *18*, 299-315

Gutheil, T. G., Bursztajn, H., Brodsky, A., and Strasburger, L. H. (2000). Preventing "critogenic"harms: Minimizing emotional injury from civil litigation. *J. Psychiatry Law*, 28: 5–18.

Güney,S. Adli psikolojide gözlem-görüşme ve psikolojik değerlendirme (Ed. E.Ş. Durak ve M. Durak), Mağdur Yetişkinlerde Psikolojik Değerlendirme ve Müdahale Yöntemleri, Nobel Yayıncılık,Ankara, 2017.

Janoff-Bulman, R. (1995). Victims of violence. In G. S. Everly & J. M. Lating (Eds.), *Psychotraumatology: Key papers and core concepts in post-traumatic stress* (pp. 73-86). New York: Plenum.

Janoff-Bulman, R. ve Berg, M. (1998). Disillusionment and the creation of value: From traumatic loss to existential gains. In J. Harvey (Eds.) Perspectives on loss: A sourcebook (pp. 35-48). Washington, DC: Taylor & Francis.

Herman, J.L. Travma ve İyileşme, Literatür Yayıncılık Dağıtım, İstanbul, 2007.

Kessler, R. C., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048-1060.

Kilpatrick, D. G., Saunders, B. E., Amick-McMullan, A., Best, C. L.,Veronen, L. J.,&Resnick,H. S. (1989). Victim and crime factors associated with the development of crime-related post-traumatic stress disorder. Behavior Therapy, 20, 199-214.

Koss, M. P. (2000). Blame, shame, and community: Justice responses to violence against women. *Am.Psychol*. 55: 1332–1343.

Lind, E. A., Tyler, T. R. (1988). The Social Psychology of Procedural Justice, Plenum, New York.

Montada, L. (1991). Coping with life stress: Injustice and the question "Who is responsible?" In: Steensma, H., and Vermunt, R. (eds.), *Social Justice in Human Relations* (Vol.2), Plenum, New York, pp. 9–30.

Montada, L. (1994). Injustice in harm and loss. *Soc.Justice Res*. 7: 5–28.

Murphy, W.(2014) "Traumatized Children Who Participate in Legal Proceedings are Entitled to Testimonial and Participatory Accommodations under the Americans with Disabilities Act," Roger Williams University Law Review: 19 (2) , Article 3.

Murphy, W.(2014) "Traumatized Children Who Participate in Legal Proceedings are Entitled to Testimonial and Participatory Accommodations under the Americans with Disabilities Act," Roger Williams University Law Review: 19 (2) , Article 3.

Orth, U.(2002) Secondary Victimization of Crime Victims by Criminal Proceeding, *Social Justice Research*, 15(4):313-325.

Ruppert, F. Travma, Bağlanma ve Aile Konstellasyonları, Çev:Fatma Zengin, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2011.

Separovic, ZP. "Victimology: A New Approach in the Social Sciences" (ed. Drapkin-Viano) I, Victimology, A New Focus, Mass-London-Toronto, 1974.

Spauwen, J., Krabbendam, L., Lieb, R. ve diğ. Impact of psychological trauma on the development of psychotic symptoms: relationship with psychosis proneness. *BJP*, 2006; 188: 527-533.

Van Der Kolk, B.A. Beden Kayıt Tutar (Çev.Nurdan Cihanşümül Maral), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2018.

Vidmar, N., and Miller, D. T. (1980). Socialpsychological processes underlying attitudes toward legal punishment. *Law Soc. Rev*. 14: 565–602.

Wemmers, J.M. Victims in the Criminal Justice System, Kugler Publications, Amsterdam/Netherlands, 1996.

Tam Metin No: TM022

ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EŞ TÜKENMİŞLİKLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr.Gör.Dr. Mustafa GÜLER
Selçuk Üniversitesi.
@mustafaguler@selcuk.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2701-1220

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliklerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma grubu engelli çocuğu olan 143 anne ve 28 baba olmak üzere toplam 171 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmada, Pines ve arkadaşları (2011) tarafından oluşturulan, Türkçe uyarlama geçerlik, güvenirlik çalışması Çapri (2013) tarafından yapılan Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (ETÖ-KF) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerine göre ebeveynlerin eş tükenmişliği puanlarının farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Engelli çocuk, ebeveyn, eş tükenmişliği

EVALUATION OF COUPLE BURNOUT LEVELS IN PARENTS WITH DISABLED CHILDREN IN TERMS OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the couple burnout of parents with disabled children in terms of sociodemographic variables. The research group consists of 171 parents, 143 mothers and 28 fathers with disabled children. In the study, the Couple Burnout Measure-Short Form (CBM-SF), which was created by Pines et al. (2011) and whose Turkish adaptation validity and reliability study was conducted by Çapri (2013), and Personal Information Form were used. In analyzing the data, t-test for independent groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for multiple comparisons and Scheffe test to determine the source of differentiation were used. According to the results of the analysis, it was seen that the couple burnout scores of the parents differed according to gender and working stuation variable.

Keywords: Disabled children, parent, couple burnout

1.Giriş

Tükenmişlik günümüzde insanların yaşadığı en önemli sorunlardan biridir. İlk olarak Freudenberger (1974) tarafından "fiziksel yorgunluk, duygusal tükenme ve motivasyon kaybı gibi bir dizi semptomdan oluşan işle ilgili olumsuz psikolojik durum" olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği, işe bağlı tutum ve davranışlardaki değişikliklerle kendini gösteren duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı duygusu olmak üzere üç bileşene sahip; kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi ile iş, yaşam ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlarla belirginleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir tükenme sendromu olarak tanımlamıştır (Akt. Çapri, 2008). İnsanlarla yüz yüze ve yakın ilişkiler kurmayı gerektiren meslek çalışanlarında yoğun olarak görülen tükenmişlik (Çınar, 2016), bireyin yanında ailesi, iş arkadaşları ve örgüt üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Oruç, 2007).

Tükenmişlik sadece iş yaşamında değil, yaşamın diğer alanlarında da ortaya çıkabilmektedir (Capel, 1991). Bu alanlardan biri, evlilik ilişkilerinde yaşanan eş tükenmişliğidir (Pines, 1996). Eş tükenmişliği kavramı mesleki tükenmişlikten farklı olarak oldukça yeni çalışılan bir değişken olarak, ilk kez Pines (1993; 1996) tarafından ortaya atılmış ve psikoanalitik varoluşçu eş tükenmişlik modeli çerçevesinde kavramlaştırılmıştır. Formal anlamda eş tükenmişliği, duygusal olarak talepkar durumlar içindeki uzun dönemli bir ilişkinin sonucu ortaya çıkan ve gerçeklik ile beklentiler arasındaki kronik farklılığın ve yaşam değişimlerinin neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk durumu olarak tanımlanabilir (Pines,1996). İnsanlar aşk ve evlilik ilişkilerine yüksek beklenti ile başlamakta ve ilişkilerinin sonsuza dek süreceği beklentisini taşımaktadırlar. Yüksek beklenti ve hissedilen duygusal baskı yoğun ve uzun süreli olduğunda, yaşanan stres, yabancılaşma, kaygı ve depresyon gibi duyguların yanı sıra, bireylerin evlilik yaşamlarında tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Pines, 1993; 1996). Eşlerin karamsarlık ve çatışma durumları eş tükenmişliğini arttırmakta (Hollist, Falceto, Ferreira, Miller, Springer, Fernandes ve Nunes, 2012), diğer taraftan eşlerinden saygı, onay ve takdir görmeleri kişilerin evliliklerinde tükenmişlik yaşama olasılığını düşürmektedir (Pines, 1989). Ayrıca evlilik uyumunun eş tükenmişliği düzeyini etkilediği ve evlilik uyumlarının yüksek olduğu çiftlerde, eş tükenmişliğinin daha düşük düzeyde olduğu rapor edilmiştir (Çapri ve Gökçakan, 2012). Eş desteği ve eş tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Uluç, 2018). Eş desteğinin yüksek oluşu, kadınların daha az eş tükenmişliği yaşamalarına, eş desteğinin az oluşu ise daha fazla eş tükenmişliği yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanan eş tükenmişliği, hem evlilik ilişkisini hem de yaşamın diğer alanlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Can, 2013).

Engelli çocuğa sahip olmanın sorumluluğu ve yaşanan stres evlilik uyumunu etkilemekte (Jouriles, Bourg ve Farris, 1991) ebeveynlerde tükenmişlik duygusuna neden olabilmektedir (Duygun ve Sezgin, 2003). Tükenmişlik sonucu ortaya çıkan ruhsal sıkıntılar sonucunda duygusal açıdan tükenmişlik yaşayan anne, gerginliğini evdeki diğer bireylere de yansıtabilmektedir. Ebeveynlerin stres düzeyinin ve tükenmişlik duygusunun yüksek oluşu zamanla ruh sağlığında bozulmalara neden olabilmektedir.

Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliklerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, engelli çocuğu olan ebeveynlere yönelik sunulacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesine ve bu konuda yeni çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliklerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada, engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları cinsiyet, çalışma durumu, yaş, çocuk sayısı ve evlilik süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

3. Yöntem

Bu araştırmada betimsel yöntem modeli kullanılmıştır.

3.1. Örneklem/Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, araştırma grubu engelli çocuğu olan 143 (%83.6) anne ve 28 (%16.4) baba olmak üzere toplam 171 ebeveynden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının 55'inin (%32.2) otizm spektrum bozukluğu, 49'unun (%28.7) zihinsel engeli, 50'sinin (%29,2) fiziksel engeli, 5'inin (%2.9) dil ve konuşma ve 12'sinin (%7) diğer engel türlerinden engeli bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre, 20-30 yaş aralığında 35 (%20.5), 31-40 yaş aralığında 86 (%50.3), 41-50 yaş aralığında 39 (% 22.8), 51 yaş üzeri 11 (%7.1), ebeveyn yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan ebeveynler eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, 4'ü (%2.3) okur yazar olmayan, 52'si (%30.4) ilkokul, 46'sı (%26.9) ortaokul, 40'ı (%23.4) lise, 27'si (%15.8) üniversite, 2'si ise (%1.2) yüksek lisans mezunudur. Ebeveynlerin 6'sı (%3.5) 1-4 yıl, 62'si (%36.3) 5-10 yıl,74'ü (%43,3) 11-20 yıl ve 29'u (%17) 20 yıl ve daha fazla süredir evlidir.

3.2. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada, Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (ETÖ-KF) ve ebeynlerin bazı sosyo-demografik özelliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (ETÖ-KF): Pines ve arkadaşları (2011), araştırmacı ve uygulayıcıların ihtiyacını karşılamak ve kullanımı kolay bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla, Eş Tükenmişlik Ölçeği'nin (ETÖ) 10 maddelik kısa formunu kullanmışlardır. ETÖ-KF, evli olan, flört yaşayan, nişanlı olan veya çift olarak nitelendirilen tüm ilişki türlerinde yer alan kişilerin evlilik ve ilişki ile ilgili tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere yedi dereceli (1 Hiçbir zaman ve 7 Her zaman) bir ölçek üzerinde görüşmecilerin beyanına dayalı olarak cevaplanmaktadır. Evli bireylerden elde edilen verilerle hesaplanan ölçeğin iç tutarlık katsayılarının evli kadınlar için .94, evli erkekler için ise .95 olduğu bulunmuştur. Türkçe uyarlama geçerlik, güvenirlik çalışması Çapri (2013) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin yapı geçerliği için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 5.56, varyansın %55.62'sini açıklayan ve faktör yükleri .49 ile .83 arasında değişen tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında 4 hafta arayla gerçekleştirilen test tekrar test güvenirlik katsayısı .90, iç tutarlık güvenirlik katsayısı ise .91 olarak rapor edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Ebeynlerin bazı sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma grubuna gönüllü olarak katılan ebeveynlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verildikten sonra veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik testlerin varsayımları karşılandığından gruplar arasındaki verileri karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi kullanılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları ile ebveynlerin cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanlarının cinsiyet [$t_{(169)} = 3.618$; $p= .000$, $p<.05$] değişkenine göre farklılaştığı ve annelerin eş tükenmişliği puanlarının ($\bar{X}=26.69$), babaların eş tükenmişliği puanlarına göre ($\bar{X}=18.21$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik yaşayan eşlerle yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı rapor edilmiştir (Dur, 2020; Pamuk ve Durmuş, 2015; Laes ve Laes, 2001;Pines, 1989; 1993; 1996). Ayrıca yapılan araştırmalarda cinsiyetin eş tükenmişliğini yordadığı belirlenmiştir (Çapri, 2008; Çapri ve Gökçakan, 2013). Bu araştırma sonucunda engelli çocuğu olan annelerin babalardan daha yüksek düzeyde eş tükenmişliği yaşadığına ilişkin elde edilen bulgu, cinsiyet ve eş tükenmişliği konusunda evli kadın ve erkekler üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Engelli çocuğa sahip olmak aile içerisinde babalardan çok anneleri etkilemektedir (Hodge, Hoffman ve Sweeney, 2011; Sarı, 2007). Engelli çocuğun varlığının getirdiği sorumluluk ve bakım yükü, annenin yaşadığı yorgunluk, kaygı ve umutsuzluk gibi duyguların babalara göre daha fazla eş tükenmişliği yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanlarının çalışma durumu [$t_{(169)} = -2.667$; $p= .008$, $p<.05$] değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve herhangi bir işte çalışan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanlarının ($\bar{X}=19.73$), çalışmayan ebeveynlere göre ($\bar{X}= 26.30$) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan farklı olarak, Dur (2020) tarafından yapılan araştırmada, eş tükenmişliği ile çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarının %83.6'sı annelerden oluşmakta annelerin büyük çoğunluğu herhangi bir işte çalışmamaktadır. Annelerin üstlendiği engelli çocuğun koruma, bakım, gözetim, ev işleri ve eş rolleri gibi sorumlulukların eş tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

4.2.Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları ile ebeveynlerin yaş, çocuk sayısı ve evlilik süresi değişkenlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları ile ebeveynlerin çocuk sayısı [$F_{(167)}= .634$; $p= .594$, $p>.05$] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde evli bireylerin çocuk sayısı ile eş tükenmişliği arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dur, 2020; Pamuk ve Durmuş, 2015; Pines, 1989; Yaman ve Eryiğit, 2018). Buna ek olarak Pines (1989) tarafından çocuk sayısının evli bireylerin eş tükenmişliği ile ilişkili olmadığı (Çapri ve Gökçakan, 2013) ve çocuk sayısının eş tükenmişliğini yordamadığı belirlenmiştir (Çapri,2008). Engelli çocuğu olan ebevynlerin eş tükenmişliği düzeylerini çocuk sayısının etkilememesi, toplumda evli bireylerin çocuğa verdikleri önem ve çocuğa yüklenen anlam ile

ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, ebeveynler açısından engelli çocuğun yanında normal gelişim gösteren çocuklara da sahip olmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları ile ebeveynlerin evlilik süresi [$F_{(167)}$= 2.165; p= .094, p>.05] ve yaş [$F_{(167)}$= .784; p= .505, p>.05] değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Laes ve Laes (2001) tarafından yaş, çalışma süresi ve evlilik süresi değişkenlerinin tükenmişlik semptomları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde, eş tükenmişliği puanları ile evli bireylerin evlilik süresi değişkeni açısından fark olmadığı yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dur, 2020; Pines, 1989; Yaman ve Eryiğit, 2018). Bu araştırmanın sonucunda evlilik süresinin engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği düzeyini etkilemediği yününde elde edilen bulgu, evli bireylerin eş tükenmişliğine yönelik yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ebeveynlerin eş tükenmişliği düzeyini yaş ve evlilik süresi değişkenlerinin etkilemediği söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, engelli çocuğu olan ebeveynlerin eş tükenmişliği puanları ile cinsiyet ve çalışma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilirken, ebeveynlerin yaş, çocuk sayısı ve evlilik süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Eş tükenmişliği ile cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerin nitel araştırma yöntemleri ile ayrıntılı olarak incelenmesi ve cinsiyetler arasındaki farklılıkların yeni araştırmalarla ortaya konulması yararlı olabilir. Ayrıca engelli çocuğu olan anne ve babaların ayrı ayrı ele alındığı araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Eş tükenmişliği konusunda, yapılacak psikolojik yardım çalışmalarının planlanmasında cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerinin dikkate alınmasının, eşlerin tükenmişlik problemlerinin çözülmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Eş tükenmişliğini önleyici çalışmaların yanında, psikolojik danışma ve aile danışmanlığı çalışmalarının yapılmasının, tükenmişlik yaşayan ebeveynlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında, bazı sosyo-demografik değişkenlerin eş tükenmişliği düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu değişkenler dışında eş tükenmişliği ilişkili olduğu düşünülen stres, evlilik uyumu, yaşam doyumu, iş doyumu, mesleki tükenmişlik, eş desteği gibi değişkenlerin incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

Can, H., (2013). *İlköğretim okullarında çalışan evli öğretmenlerin eş tükenmişlik düzeyleri ile eş desteği, evlilik yetkinliği ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Capel, A. S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology. 61,* 36-45.

Çapri, B. (2008). *Eş tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Çapri, B. (2013). Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1393-1418.

Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2012). Eş tükenmişliğinin yordanmasında cinsiyet farklılıkları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 35-53.

Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2013). Eş tükenmişliğini yordayan değişkenler. *İlköğretim Online, 12*(2), 561-574.

Çınar, Y. (2016). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dur,C. (2020). *Evli bireylerde eşe kendini açma ve eş tükenmişliği*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, 2020.

Duygun, T., ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başaçıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 18*(52), 37-52.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues, 30*(1), 159-165.

Hodge, D., Hoffman, C. D., ve Sweeney, D. P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: Genetic liability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*(3), 227-239.

Jouriles, E. N., Bourg, W. J., ve Farris, A. M. (1991). Marital adjustment and child conduct problems: A comparison of the correlations across subsamples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 354–357.

Laes, T. ve Laes, T. (2001). Career burnout and its relationship to couple burnout in Finland: A pilot study. Paper presented in a symposium entitled "The relationship between career and couple Burnout: A cross-cultural perspective" held at the annual convention of the American Psychological Association, San Francisco, California.

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Pamuk, M., ve Durmuş, E. (2015). Investigation of burnout in marriage. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 162-177.

Pines, A. M. (1993). *Burnout-An existential perspective*. (Edited by: W. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek) Professional burnout: Developments in theory and research. Washington D.C.: Taylor & Francis.

Pines, A. (1996*). Couple burnout: Causes and cures*, Routledge.

Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11*(2), 1-5.

Uluç, M., (2018). *Evli bireylerde eş uyumunun ve algılanan eş desteğinin eş tükenmişliğine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Yaman, K., ve Eryiğit, D. (2018). Psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerinin eş tükenmişliğinin fedakârlık tan algılanan zarar, fedakârlık doyumu ve duygu düzenleme güçlüğü değişkenleri ışığında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 60-68.

Tam Metin No: TM023

MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU TEDAVISINDE BILIŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM

Duygu Çağlın Bacak
İstanbul Arel Üniversitesi
@duygu.caglin@gmail.com

ÖZET

Dünya Sağlık Örgütü tarafından bağımlılık, düzenli ve devamlı olarak madde kullanımının artışı (WHO,1964), maddeyi kullandıktan sonra yaşanan duygudurumu yaşamak için yoğun istek duyulması ve maddenin kesilmesi sonucunda maddeye özgü gelişen sendromun görülmesi olarak tarif edilmiştir (WHO, 1994). DSM 5'te madde bağımlılığı ve madde kötüye kullanımı başlıkları kaldırılarak madde bağımlılığı tanısı altında ölçütlerine yer verilmiştir (APA, 2013). Karşılanan madde kullanım bozukluğu tanı ölçütlerinin sayısına göre madde kullanım bozukluğunun şiddeti belirlenmiştir. İki - üç belirti ağır olmayan, dört- beş belirti orta derece ve altı ya da üstü ağır olarak derecelendirilmiştir (APA, 2013). Alkol; kafein; kenevir; varsandıranlar; uçucular; opiyatlar; dinginleştirici, uyutucu ve kaygı gidericiler; uyarıcılar; tütün ve diğer maddeler olmak üzere 10 ayrı madde kümesi madde ile ilişkili bozukluklar tarafından kapsanmaktadır. 10 ayrı madde kümesinin her biri içerisinde madde kullanım bozukluğu tanısı yer almaktadır (APA, 2000). Avrupa 2016 yılı verilerine göre avrupadaki 15-64 yaş arası nüfusun dörtte birinin üzerinde kişinin bir dönem madde kullanmaktadır. Madde kullanımı kişi sayısına cinsiyetlere göre bakıldığında 54.3 milyon erkeğin ve 34.8 milyon kadın kullandığı tespit edilmiştir (EMMCDA, 2016). Bilişsel davranışçı terapinin esrar kullanım bozukluğunda (Hendiks, Scheeve Blanken, 2012; Kaminer, Burleson, Burke ve Litt, 2014; Litt, Kadden ve Petry, 2013); kokain bağımlılığında (Petitjean ve ark., 2014); Opiad bağımlığında (Ling, Hillhouse, Ang, Jenkins ve Faney, 2013) etkinliği yapılan literatür taramasınca görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Madde kullanım bozukluğu , Bilişsel davranışçı yaklaşım, Bilişsel davranışçı terapi

COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACH IN THE TREATMENT OF SUBSTANCE USE DISORDERS

ABSTRACT

Addiction has been described by the World Health Organization as the increase in regular and continuous substance use; an intense desire to experience the mood after using the substance; and the appearance of a substance-specific syndrome as a result of withdrawal (WHO, 1994). In DSM 5, the titles of substance addiction and substance abuse were removed and criteria were included under the diagnosis of substance use disorder (APA, 2013). The severity of the substance use disorder was determined according to the number of substance use disorder diagnostic criteria met. Two to three symptoms were graded as mild, four to five symptoms as moderate, and below or above severe (APA, 2013). Alcohol; caffeine; hemp; hypotheses; volatiles; opiates; calming, drowsy and anxiety relievers; stimulants; 10 separate item clusters, namely tobacco and other substances, are covered by substance-related disorders. A diagnosis of substance use disorder is included in each of 10 different item sets (APA, 2000). According to European data for 2016, over a quarter of the population aged 15-64 in Europe use drugs for a period. Considering the number of people using substance use by gender, it was determined that 54.3 million men and 34.8 million women used it (EMMCDA, 2016). Effectiveness of cognitive behavioral therapy in cannabis use disorder (Hendiks, Scheeve Blanken, 2012; Kaminer, Burleson, Burke, & Litt, 2014; Litt, Kadden, & Petry, 2013); in cocaine addiction (Petitjean et al., 2014); in opiad addiction (Ling, Hillhouse, Ang, Jenkins, & Faney, 2013) has been seen in the literature review.

Keywords: Substance use, Cognitive behavioural approach, Cognitive behavioural therapy

1. Madde Bağımlılığının Yaygınlığı

World Drung Report (2015) 2006 ile 2013 yıllarını içeren dünya çapındaki verilerine göre problemli madde kullanıcısı sayısı 2006'da 26 milyon, 2007' de 28 milyon, 2008' de 27.3 milyon, 2009' da 27.1 milyon, 2010' da 27.1 milyon, 2011' de 27.3 milyon, 2012' de 27.4 milyon, 2013' de 27.4 milyondur. Yasa dışı madde kullanımı ise 2006'da 208 milyon, 2010'da 226 milyon ve 2013'de 246 milyondur. Dünya çapında madde problemli madde kullanımı prevelansı ise 2006'da 0.61, 2007'de 0.64, 2010'da 0.60, 2013'de ise 0.59'dur (UNDCP, 2015). Türkiye'de yapılan araştırmaya göre kullanan kişilerin suça karışma oranı %53 olduğu görülmektedir (EMCDDA, 2008).

2. Madde Bağımlılığı Tanımı(Times New Roman , 12 Punto,Bold)

Dsm 5'e göre bağımlılık yapıcı maddeler alkol, kafein, esrar, halüsinojenler, inhalanlar, opiyatlar, sedatif-hipnotik ve anksiyotikler, stimulanlar, nikotin, diğer bilinmeyen maddeler olmak üzere on gruptan oluşmaktadır (APA, 2000).

Bağımlılık yapıcı maddelerin genel özellikleri beyni etki altında bırakması, beden üzerinde etkisini göstermesi, organlara zarar vermesi ve duygudurumu etkilemesidir. Sentetik ye da doğal özellik taşımakta olan bu maddelerin kullanımı kişi için gerekli olmadığı halde kullanılmaktadır (Kaçakçılık ve Organize Şuçlarla Mücadele Daire Başkanlığı, 2012).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından bağımlılık, düzenli ve devamlı olarak madde kullanımının artışı (WHO,1964), maddeyi kullandıktan sonra yaşanan duygudurumu yaşamak için yoğun istek duyulması ve maddenin kesilmesi sonucunda maddeye özgü gelişen sendromun görülmesi olarak tarif edilmiştir (WHO, 1994).

3. Bağlımlılıkta Tedavinin Önemi

Kaygılı hisseden madde kullanıcısı maddeyi kullandığında kısa vadede bir rahatlama yaratmaktadır. Ancak uzun vadede ise yasaları çiğnemesine, maddi sorunlar yaşamasına, aile içi çatışmasına ve sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Bu sorunlar işsiz kalmak, hasta olmak ve yakın ilişkileri kaybetmek gibi gerçekçi korkularını tetiklemektedir. Korku ise daha fazla kaygılanmasına neden olmaktadır. Madde bağımlısı kaygılarını madde kullanımının dindireceğini düşünerek yeniden madde kullanmaktadır. Bu kullanım döngüsü bağımlılığını sürdürmektedir (Beck ve ark., 1993). Bu noktada tedavi önem arz etmektedir. Alkol madde bağımlılığı araştırmaları, terapisi ve eğitim merkezi tarafınca tedavi uygulanmaktadır. Sağlık bakanlığına bağlı kamu hastanesi psikiyatri klinğinde gerçekleştirilmektedir. Ayakta ve yatan hastalara tedavi uygulamaktadır. Tedavi programının birincil amacı madde kullanımı olmayan bir hayat sağlamaktır (EMMCDA, 2017). Maliyet ve sürdürebilirlik açısından etkili tedavi yönteminin kullanılması önem arz etmektedir.

4.Bilişsel Davranışçı Terapinin Bağımlılık Tedavisinde Etkisi

Bilişsel davranışçı terapinin esrar kullanım bozukluğunda (Hendiks, Schee ve Blanken, 2012; Kaminer, Burleson, Burke ve Litt, 2014; Litt, Kadden ve Petry, 2013); kokain bağımlılığında (Petitjean ve ark., 2014); Opiad bağımlığında (Ling, Hillhouse, Ang, Jenkins ve Faney, 2013) etkinliğinin değerlendirildiği yapılan literatür taramasınca görülmüştür.

Bilişsel davranışçı terapinin alkol ve diğer maddeleri kullanma isteğini azaltma (Morasco ve ark.,2016); madde kullanımını azaltma (Morasco ve ark., 2016; Hendiks ve ark. 2012; Hunter ve ark., 2012; Kraanen ve ark., 2013); madde kullanım sıklığını düşürme (Fiellin ve ark.,

2013) birincil etkisi kanıtlanmıştır. İkincil sonuç olarak kaygı üzerinde etkili (Lanzave ark., 2014) olduğu bulunmuştur. Esrar kullanım bozukluğunun yanı sıra başka bir psikiyatrik problemi olan katılımcılarda bilişsel davranışçı terapi daha etkili görülmektedir (Hendiks ve ark., 2012).

5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Bağımlılığın Teorisi

Bilişsel yaklaşım insanların durumları ve olayları yorumlarken duygularından, motivasyonlarından ve eylemlerinden etkilendiğini varsaymaktadır. İnsanların yorumunun farklı bir çok örnekle değişebileceğini idda etmektedir. Ayrıca inançlar madde kullandıktan sonra yaşanan psikolojik duyguyu yakalama isteğine ve kaygıya verilen cevaplara göre değişmektedir (Beck ve ark., 1993: 42).

Banduranın sosyal öğrenme kuramından beri bağımlılıkla ilgili çeşitli bilişsel modeller oluşturulmuştur. Marlatt 1985'te bağımlılıkla ilgili dört bilişsel süreci göstermiştir. Bu dört süreç öz yeterlilik, çıktı beklentileri, nedenselliğe atıf ve karar vermeyi içermektedir. Ne yaparsa yapsın maddeden kurtulamayacağını düşünen kişi düşük öz yeterliliğe sahiptir. Düşük öz yeterliliğin tekrar madde kullanımı ile yüksek düzeyde ilişkisi bulunmaktadır. Çıktı beklentisi madde kullanımının sonucunda göstereceği etkilere dair duyulan merak olarak tanımlanmaktadır. Madde kullanıldığında güzel etkiler yaratacağına dair çıktı beklentileri kullanımı teşvik etmektedir. Madde kullanım nedenini içsel ya da dışsal etkenlere bağlamaktadır. Bu durum nedenselliğe atıf olarak adlandırılmaktadır. Çevresi kullandığı için kullandığını ifade eden kişi madde kullanımını dışsal faktörlere atfetmektedir. Fiziksel olarak madde kullanımına ihtiyaç duyduğunu ifade eden kişi kullanımını içsel faktörlere atfetmektedir. Bu tür inançlar madde bağımlılığının devam etmesi ile sonuçlanabilmektedir. Madde kullanma kararı birden çok kararla ilgilidir. Bu yüzden karar verme eylemi değil süreci olarak belirtilmiştir. Bazı kararlar madde kullanımıyla ilişkili görünmese de kişi yüksek riskli durumlara girdiğinde kaymaya yol açabilmektedir (Marlat, aktaran Beck 1993: 13-14). Bilişsel davranışçı terapinin teorisi davranışsal değişikliğe ve öğrenmeye dayanmaktadır (Eysenck aktr. Walters ve Rotgers, 2015:115). İnançlar, otmatik düşünceler ve tepki bilişsel davranışçı yaklaşımın temel kavramlarıdır. Bilişsel davranışçı terapide uygulanan teknikler temel disiplin teknikleri, bilişsel teknikler ve davranışsal teknikler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Beck ve ark.,1993: 135). Terapötik ilişki, bilişsel kavramsallaştırma diagramı, sokatik sorgulama, ev ödevleri temel disiplin teknikleridir. Avantaj dezavantaj analizi, madde ile ilgili inançları tanımak ve değiştirmek, aşağı ok, nedenselliğe atfın yapılandırması, düşüncelerin günlük olarak kayıt altına alınması ve imgeleme bilişsel tekniklerdir. Aktivite takibi, davranışsal deney, role oynama, gevşeme eğitimi, dereceli görev ödevi, problem çözme, egzersiz ve uyarıcı kontrolü davranışlar teknikler içerisinde yer almaktadır. Bu noktalar hedeflenmektedir (Beck ve ark.,1993).

5. Bilişsel Davranışçı Terapinin Bağımlılığın Tedavisinde Kullandığı Teknikler

Bilişsel davranışçı terapide uygulanan teknikler temel disiplin teknikleri, bilişsel teknikler ve davranışsal teknikler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Beck ve ark.,1993: 135). Terapötik ilişki, bilişsel kavramsallaştırma diagramı, sokatik sorgulama, ev ödevleri temel disiplin teknikleridir. Avantaj dezavantaj analizi, madde ile ilgili inançları tanımak ve değiştirmek, aşağı ok, nedenselliğe atfın yapılandırması, düşüncelerin günlük olarak kayıt altına alınması ve imgeleme bilişsel tekniklerdir. Aktivite takibi, davranışsal deney, role

oynama, gevşeme eğitimi, dereceli görev ödevi, problem çözme, egzersiz ve uyarıcı kontrolü davranışlar teknikler içerisinde yer almaktadır.

5.1. Temel Disiplin Teknikleri

Terapötik İlişki. Hasta ile iş birliği yaparak hedefleri belirlemek, geri bildirim almak, tedavi planı hazırlamak ve danışmanlık becerilerini iyi bir şekilde sergilemek terapötik ilişkinin geliştirilmesinde önem arz etmektedir (Beck, 2011: 18). Olumlu terapötik ilişki tedavi sonuçlarını olumlu yönde etkilemektedir (Raue ve Goldfried aktr. Beck, 2014: 17).

Bilişsel Kavramsallaştırma Diagramı. Danışanı anlamak için danışanla ilk temastan itibaren oluşturulmaya başlanan ve geliştirilmeye açık bir taslaktır (Beck, 2014: 29). Örnek durum ya da olaylar ele alınarak geliştirilen bir diagramdır (Beck, 2011:202).

Sokratik Sorgulama. Sokratik sorgulamanın sıklıkla kullanılması terapist ve hasta arasındaki etkin etkileşimi kurmanın en başarılı yoludur. Sokratik sorgulama sürecinde hasta bozulmuş düşünce ve davranış yolunu keşfetmektedir. Bilişsel terapist soruşturma, yansıtma, özetleme ve hipotez yolu ile hastanın temel inançlarını ve otomatik düşüncelerini test etmektedir. Bu method hastanın önemli bilgilerin farkında olması yolu ile iç görüsünü desteklemekte ve rasyonel karar almasına katkıda bulunmaktadır. (Beck ve ark., 1993: 136).

Ev Ödevleri. Ev ödevleri bilişsel davranışçı terapide önemli bir rol oynamaktadır. Bilişsel davranışçı terapi sürecine dahil olan hastalardan ödevlerini yapanların terapide daha iyi bir ilerlemek gösterdikleri bilinmektedir. (Beck, 2011: 294: 136). Ödevler hastadan veri toplamayı, hastanın kendisini eğitmesini sağlamayı, düşünce ve inançlarını fark etmesini hedeflemektedir (Soylu ve Topaloğlu, 2015).

5.2. Bilişsel Teknikler

Avantaj- Dezavantaj Analizi. Madde kullanan kişiler genelde dezavantajları olduklarından küçük görmeye, avantajları ise olduklarından büyük görmeye eğilimlidirler (Beck ve ark., 1993). Hastadan madde kullanmanın ve kullanmamanın, avantaj ve dezavantajlarını yazması istenmektedir. 2 x 2 bir tablo çizilir ve hastaların böylece daha iyi görselleştirmesi sağlanmaktadır (Rangé ve Robbe Mathias, 2012).

Düşüncelerin Günlük Olarak Kayıt Altına Alınması. Madde kullanıcısından durumun, otomatik düşüncesin, duygusunun, mantıksal tepkisinin ve sonuçların yer aldığı bir kayıt tutması istenmektedir. Böylece madde kullanıcısının madde kullanma sonucuna varmadan önceki madde kullanımını yordayıcılarının neler olduğunun kefetmesi amaçlanmaktadır. (Beck ve ark., 1993:143).

İmgeleme. İmgeleme tekniği madde bağımlılarında kendilik kontrolünü görselleştirmede ve madde kullanımından kaçınmaya yardımcı olmaktadır. Madde kullanımı ile ilgili inançlarına ve otomatik düşüncelerine odaklanmaları ya da madde kullanmaya duyulan yoğun isteği ve madde kullanmak için hareket geçme itkisini dağıtabilmektedir. Üstelik madde kullanımı ile ilgili inançları ve düşünceleri değiştirmeye fayda sağlayabilmektedir (Beck ve ark., 1993: 146).

5.3. Davranışsal Teknikler

Aktivite Takibi ve Programlama. Madde bağımlılarının bir aktiviteye dahil olması madde kullanımını bırakmalarını desteklemektedir. Ayrıca sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Aktivite planlamak ve takip etmek madde kullanımı ile ilişkili davranışların farkedilmesinde ve değiştirilmesinde etkili olabilmektedir. Aktivite planı yapılırken planın oldukça basit tutulması önemlidir. Haftanın 7 gününü içeren ve her günü birer saatlik olarak ayrıldığı bir çizelge hazırlanmalıdır (Beck ve ark., 1993: 147) .

Davranışsal Deney. Davranışsal deneyler hastanın madde ile ilişkili inançlarını ve temel inançlarını test etmek için kullanılmaktadır. Örneğin hasta madde kullanmazsa arkadaşlarını kaybedeceğini düşünüyor olabilir. Bu durumda hastaya arkadaşları ile başka aktivitelere katılması tavsiye edilir. Burada bağımsız değişken hastanın madde kullanımı, bağımlı değişken ise arkadaşlık ilişkilerinin devamıdır. Bu deneyin sonucunda hasta önemli bir ders alır. Diğer bir yol ise "gibiymiş" tekniğini kullanmaktır. Hasta sigarayı bırakmak istiyor ise bir hafta boyunca sigara kullanmayan biri gibi davranması istenemektedir (Beck ve ark., 1993: 149) .

Role Oynama. Rol oynama tekniği otomatik düşüncelerin farkına varılmasında, ara inanç ve temel inanaçların yapılandırılmasında önemli bir katkıya sahiptir. Sosyal becerinin gelişmesinde etkilidir (Beck, 2011: 267).

Gevşeme Eğitimi. Madde kullanımında kaygının bir bileşen olduğu bilinmektedir. Örneğin sigara ve aşırı alkol kulananlar rahatlamak için içtiklerini ifade etmektedirler (Beck ve ark., 1993: 151). Gevşeme tekniği aşağıdan yukarıya doğru kasları gevşetme, imgeleme ve farkında nefes almayı içermektedir (Beck, 2011: 263).

Dereceli Görev Ödevi. Hastanın kayma ihtimalini azaltması için kullanan çevresini bırakması gerekir. Ancak bu o kadar kolay bir görev değildir. Hasta nihai hedefi oluşturmak yerine istenilen davranışa uyumsağlama konusunda cesaretlendirilmelidir(Beck ve ark., 1993: 152).

Problem Çözme. Hastanın arkadaşının benzer bir probleme sahip olduğunu düşünmesini istemek ve ona ne tür tavsiyelerde bulunacağını öğrenmektir. Böylece hasta problemin çözüm araçlarını bulacak ve uygulama konusunda cesaret kazanacaktır (Beck, 2014: 256-257).

Egzersiz. Hastanın kendini fit ve sağlıklı biri olarak yeniden tanımlaması hastanın bilişsinde uyumsuzluk yaratabileceği ve hasta madde kullanım davranışını değitirmeye motive edebileceği düşünülmektedir (Beck ve ark., 1993: 153).

Uyarıcı Kontrolü. Madde bağımlılarının madde kullanımını tetikleyicilerden uzak durabilmesini sağlayabilmek için öncelikle kullanımlarını tetikleyen içsel ve dışsal uyaranlarını tanımlamaları amaçlanmalıdır. Hastalar madde kullanımını tetikleyen bu uyarıcılara maruz kaldıklarında madde kullanımından kaçınmak için kendi planlararını oluşturmalıdırlar (Beck ve ark., 1993: 154).

5. Sonuç ve Öneriler

Türk literatüründe bağımlılığın tedavisinde hangi psikoterapi yöntemin daha etkili olduğuna ya da tedavinin yarar maliyet analizine dair herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Madde bağımlılığının bilişsel davranışçı terapi ile ele alındığı ve etkinliğinin kıyaslandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türk literatüründe madde bağımlılığının, madde bağımlılığının psikoterapi yöntemleri kullanılarak tedavisinin, madde bağımlılığında kullanılan psikoterapi yöntemlerinin etkinliklerinin kıyaslanmasının çalışmaya açık bir alan olduğu düşünülmektedir.

6. Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2000). *Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı* (4.Baskı (DSM-IV TR)). (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 1994.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2015). *Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı* (5. Baskı (DSM-5)). (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 2014.

Beck A. T., Wright F. D., Newman C. F. ve Liese B., (1993). *Cognitive therapy of substance abuse* (1. Baskı). The guildford press: New York London.

Beck J. S. (2011). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (2. Baskı). (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi, 2014.

Beck, A. T. ve Emery, G. (2005). *Anksiyete bozuklukların ve fobiler* (2. Baskı). (T. Özakkaş, Çev. Ed.). İstanbul: Literayayın, 2011.

EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drugs Addiction): European Drung Report 2016.

EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drugs Addiction): Country Drung Reports içinde 2017 Turkey.

EMCDDA(2008) Yıllık Raporu, Reitox Ulusal Temas Noktası, T.C. İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Kaçakçılık ve Organize Suçlar Daire Başkanlığı, Ankara.

Fiellin, D. A., Barry, D. T., Sullivan, L. E., Cutter, C. J., Moore, B. A., O'Connor, P. G., & Schottenfeld, R. S. (2013). A randomized trial of cognitive behavioral therapy in primary care-based buprenorphine. *The American Journal of Medicine*, 126(1), 74.e11–74.e17. http://doi.org/10.1016/j.amjmed.2012.07.005

Hendiks V., Schee E. ve Blanken P. (2012). Matching adolescents with a cannabis use disorder to multidimensional family therapy or cognitive behavioral therapy: Treatment effect moderators in a randomized controlled trial. *Drug & Alcohol Dependence,* 125(1), 119 – 126. http://doi: 10.1016/j.drugalcdep.2012.03.023. Epub 2012 May 4.

Hunter, S. B., Watkins, K. E., Hepner, K. A., Paddock, S. M., Munjas, B., Osilla, K. C., & Perry, S. (2012). Treating depression and substance use: A randomized controlled trial. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 43(2), 137–151. http://doi.org/10.1016/j.jsat.2011.12.004

Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı (2012). Kaçakçılık ve Organize suçlarla Mücadele Raporu, Ankara: EGM-KOM Yayınlar.

Kaminer, Y., Burleson, J.A., Burke, R., Litt, M.D. (2014). The efficacy of contingency management for adolescent cannabis use disorder: a controlled study. *Substance Abuse*, 35(4):391-8. http://dx.doi.org/10.1080/08897077.2014.933724

Kraanen, F. L., Vedel, E., Scholing, A., & Emmelkamp, P. M. (2013). The comparative effectiveness of Integrated treatment for Substance abuse and Partner violence (I-StoP) and substance abuse treatment alone: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 13, 189. http://doi.org/10.1186/1471-244X-13189

Lanza, P. V., García, P. F., Lamelas, F. R. and González-Menéndez, A. (2014), Acceptance and commitment therapy versus cognitive behavioral therapy in the treatment of substance use disorder with incarcerated women. *J. Clin. Psychol*., 70: 644–657. doi:10.1002/jclp.22060

Ling, W., Hillhouse, M., Ang, A., Jenkins, J., & Fahey, J. (2013). Comparison of behavioral treatment conditions in buprenorphine maintenance. *Addiction* (Abingdon, England), 108(10), 10.1111/add.12266. http://doi.org/10.1111/add.12266

Mark D Litt, Ronald M Kadden, Nancy M Petry (2013). Behavioral treatment for marijuana dependence: randomized trial of contingency management and self-efficacy enhancement. *Addict Behav.* 2013 Mar;38(3):1764-75.

Petitjean SA., Dürsteler-MacFarland KM., Krokar MC., Strasser J., Mueller SE., Degen B., Trombini MV., Vogel M2, Walter M., Wiesbeck GA., Farronato NS. (2014). A randomized, controlled trial of combined cognitive-behavioral therapy plus prize-based

contingency management for cocaine dependence. *Drug Alcohol Depend.* 145(1):94-100. http://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.09.785

UNDCP: (United Nations International Drug Control Programme): *World Drug Report*. New York, Oxford University Press, 2015.

Walters, S. T., & Rotgers, F. (Ed.) (2015). *Treating substance abuse* (3. Baskı). New York: The Guılford Press.

World Health Organization (1964). WHO Expert Committe on Addiction-Producing drugs. Geneva: WHO.

World Health Organization (1994). Lexicon of Alchol and Drug Terms. Geneva: WHO.

Tam Metin No: TM024

TRAVMATIK YAŞAM OLAYLARINA FARKLI BIR YAKLAŞIM: TRAVMA SONRASI BÜYÜME

Duygu ÇAĞLIN BACAK
İstanbul Arel Üniversitesi
@duygu.caglin@gmail.com

ÖZET

Ciddi bir hastalık, trafik kazası, sevdiğin ya da yakın birinin kaybı gibi büyük yaşamsal olaylar ya da çok stresli olaylar yıkıcı davranışsal, psikolojik ya da duygusal olumsuz sonuçlara neden olabilir (Taku, Cann, Tedeschi ve Calhoun, 2009). Travma psikolojik sıkıntı, depresyon, kaygı hatta travma sonrası stres bozukluğunu gibi çevresel koşullara kişisel uyum üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir (Bostock, Sheikh ve Barton, 2009; Calhoun ve Tedeschi, 2001). Ancak travmatik olayı deneyimlemenin algılanan olumlu sonuçlarını öne süren araştırmalar litaretürde artmaktadır (Ramos ve Leal, 2013). Travma sonrası büyüme kavramı Calhoun, Cann, Tedeschi ve McMillan (2000) tarafından 'büyük bir yaşam krizi ile mücadeleden kaynaklanan önemli olumlu değişim deneyimi' olarak tanımlanmaktadır (s.521). Travma sonrası büyümenin gözlemlendiği beş alan kişilik dayanıklılığı, yeni olasılıklar, diğerleri ile ilişkiler, hayatın anlamı ve ruhani değişiklikler alanları olarak tanımlanmıştır (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Stres, kişilik özellikleri, duyguları açığa vurma, baş etme stratejileri, sosyal destek, çevresel özellikler, dünyaya ilişkin varsayımlar, ruminasyon şekli, ruhanilik ve iyimserlik travma sonrası büyüme ile ilişkili faktörler olarak bulunmuştur (Ramos ve Leal, 2013). Travma sonrası büyüme kavramı savaş, doğal felaketler, kazalar, tecavüz, cinsel saldırı, yakının ölümü, HIV enfeksiyonu, miyokardiyal enfarktüs, kemik iliği nakli, kronik hastalıklar ve kanseri de içeren oldukça zorlayıcı yaşam olaylarında algılanan olumlu çıktıyı değerlendirmede kullanılmaktadır (Ramos ve Leal, 2013). Klinik psikoterapide kullanılan belirli tekniklerin travmatik olay sonra travma sonrası büyümeyi sağladığı belirlenmiştir (Calhoun ve Tedeschi, 2004).

Anahtar kelimeler: Travma, Travma Sonrası Büyüme, Psikolojik Travma

A DIFFERENT APPROACH TO TRAUMATIC LIFE EVENTS: Posttraumatic Growth in the Aftermath of Trauma

ABSTRACT

Major life events or highly stressful events such as a serious illness, injury accident, the loss of a loved one or a close person can lead to negative behavioral, psychological or emotional consequences (Taku, Cann, Tedeschi, & Calhoun, 2009). Trauma can cause negative impacts on individual adjustment to environmental conditions such as psychological distress, depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder (Bostock, Sheikh & Barton, 2009; Calhoun & Tedeschi, 2001). However, studies suggesting the perceived positive outcomes in the aftermath of a traumatic event are increasing in literature (Ramos & Leal, 2013). Posttraumatic growth is defined by Calhoun, Cann, Tedeschi, and McMillan (2000) as — "is the individual's struggle with the new reality in the aftermath of trauma that is crucial in determining the extent to which posttraumatic growth occurs" (p.521). Posttraumatic growth

has the five domains which are sense of personel strength, new possibilities, more intimate relationships with others, appreciation of life, and spiritual changes (Tedeschi & Calhoun, 2004). Stress, personality strength, overwhelming emotions, coping strategies, social support, characteristics of environment, assumptions about the world, rumination style, spirituality and optimism were found to be factors associated with post-traumatic growth (Ramos & Leal, 2013). The concept of post-traumatic growth is used to evaluate perceived positive outcome in highly challenging life events, including war, natural disasters, accidents, rape, sexual assault, death of a relative, HIV infection, myocardial infarction, bone marrow transplantation, chronic diseases, and cancer (Ramos & Leal, 2013) . It has been determined that certain techniques used in clinical psychotherapy provide post-traumatic growth aftermath of trauma (Calhoun & Tedeschi, 2004).

Keywords: Posttraumatic Growth, Trauma, Psychological Trauma

1.Travmanın tanımı

Kişilerin baş etme kaynaklarını aşan ve bu nedenle kişilerde uzun süreli psikolojik etkiler bırakan son derece üzücü olaylar travmatik olarak kabul edilebilmektedir. Bu yaşatınlar kişilerin psikolojik bütünlüğünü tehdit ederek zarar verebilmektedir. Bir olayın travmatik olarak değerlendirilebilmesi için üç hususu bulundurması gerekmektedir. Olay aniden, kontrol edilemez ve kişi tarafından büyük ölçüde olumsuz olarak değerlendiriliyor olmalıdır (Carlson ve Dalenberg, 2000).

Travma kişinin fiziksel, duygusal, davranışsal bütünlüğünü tehdit eder, kişide yoğun çaresizlik hissi yaratır, kişilerin var olan kontrol sağlama ve anlam verme sistemlerini örseleyerek, birlikte işleyen duygu, düşünce, hafıza ve davranış işlevlerini bozucu etkiye sahip olaylar olarak tarif edilmektedir (Herman, 2016).

İnsanların % 75'inin travmatik bir olaya maruz kaldığı ancak; maruz kalanların % 8'inde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) geliştiği bilinmektedir. İnsanların büyük bir oranın zorlu yaşam olaylarını zarar görmeden geçirdikleri anlaşılmaktadır (Tedeschi ve Moore, 2016).

2.Travma Sonrası Ortaya Çıkan Olumlu Değişimler

O'Leary ve Ickovics'e (1995) göre insanlar travmatik bir olay yaşadıktan sonra gerçekleşebilecek üç ihtimal bulunmaktadır. Kişi hayatta kalır ancak fonksiyonu azalır, ya aynı şekilde fonksiyon göstermeye devam eder ya da önceki işlevselliğinin üzerine çıkar (O'Leary ve Ickovics, 1995).

Olumsuz yaşam deneyimlerinden olumlu sonuçlar çıkabileceğini bilimsel açıdan incelenmesi 1990'lı yıllarda büyüme olgusunun incelendiği araştırmaların yapılması (Tedeschi ve Calhoun, 1995), deneyimleri değerlendirebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi ve pozitif psikoloji hareketinin ivme kazanması ile gerçekleştirilmiştir (Joseph, Willims ve Yule, 1993; Park, Cohen ve Murch, 1996; Tedeschi ve Calhoun, 1996).

Travma sonrasında görülen olumlu değişiklikler travma sonrası büyüme (posttraumatic growth) (Tedeschi ve Calhoun, 1996), kişisel büyüme (personal growth) (Schaefer ve Moos, 1992); zorluğu takip eden gelişim (growth following adversity) (Joseph ve Linley, 2005); olumlu değişimler (positive changes) (Joseph vd., 1993), gelişme (thriving) (O'Leary ve Ickovics, 1995), stres ilişkili büyüme (stress related growth) (Park vd., 1996) ve algılanan yararlar (perceived benefits) (McMillen ve Fisher, 1998) olarak adlandırılmıştır.

Schaefer ve Moos (1992) tarafından geliştirilen yaşam krizleri ve kişisel gelişim modeli; Josepf, Murphy ve Regel (2012) tarafından revize edilerek "Duygusal-Bilişsel İşleme Modeli" olarak güncellenmiş olan Joseph ve Linley (2005) tarafından geliştirilen travma sonrası büyümenin organizmik değerlenme kuramı; Tedeschi ve Calhoun tarafından geliştirilen işlevsel betimsel modeller travma sonrası büyümeyi kavramsal çerçevede açıklayan kuramlar olarak ortaya konmaktadır.

3. İşlevsel Betimsel Model

Zorlayıcı yaşam deneyimleri sonrası kişilerde ortaya çıkabilecek olumlu değişimleri açıklamak için ortaya konan kuramlar arasında en kabul göreni Tedeschi ve Calhoun tarafından geliştirilen İşlevsel Betimsel Modeldir. Bu modele göre kişi birtakım bilişsel yapılara sahiptir. Bu bilişsel yapılar kişinin kendine ve dünyaya ilişkin temel inançlarıyla ilgili varsayımlarını içermektedir (Calhoun ve Tedeschi, 2006).

Temel varsayımlar bebeklik dönemindeki deneyimlerle şekillenir. Anne ve bebeğin ilişkisi ile ilişkilidir. Anne bebeğin ağlamasına yanıt vererek kendine, dünyaya ve ötekine ilgili atıfa dair ilk temeli atar. Bu ilk sosyal etkileşim sayesinde bebek iyi ve anlamlı bir dünyanın var olduğuna ve kendisinin değerli olduğuna dair ilk temsili geliştirir. Bu temsiller temel varsayımların öncüsü olmaktadır. Yetişkinlikle birlikte bu varsayımlar bilişsel sistemdeki daha somut genel şemalar haline gelmektedir. Bu kurama göre bireyin sahip olduğu temel varsayımlar üç ana grupta ele alınmaktadır (Janoff-Bulman ve Berg, 1998). Temel varsayımlar, kişisel olmayan dünyanın ve insanların iyiliğinini içeren dünyanın iyiliği varsayımı, dünyanın adil ve kontrol edilebilir olduğunu içeren dünyanın anlamlılığı varsayımı, kendilik değeri varsayımını içermektedir (Janoff-Bulman ve Berg, 1998).

Travmatik olay bireyin içsel dünyasına darbe vurup kendi, dünya ve ötek,ne dair varsayımları sarsarak kişinin dünya ve kendisiyle ilgili olumlu inançları sorgulamasına ve kendi incinebilirliğini fark etmesine neden olur. Birey kendi davranışıyla olay arasında bir bağlantı kurmaya ve dünyanın anlamsız olduğuna ilişkin bilgiyi geçersiz kılmaya çalışır (Janoff-Bulman ve Yopyk, 2004). Travmatil olay herhangi bir zamanda ortaya çıkabilir. Bu nedenle kendi yaşamını yeniden değerlendirmesi gerekir (Janoff-Bulman, 2004).

Kişi kendisi ve dünya hakkındaki sahip olduğu varsayımları içeren mevcut bilişsel sistemi ile başına gelen travmatik yaşantıyı anlamlandırmaya çalışır. Bilişsel sistem ile travmatik deneyim bir tutarsızlık oluşturur. Bu tutarsızlık bireyin yüksek düzeyde duygusal stres yaşamasına neden olur. Stres verici yaşantıyı yönetebilmek ve anlamlandırabilmek için ruminasyon sürecine girer (Tedeschi vd., 2014).

Ruminasyonlar olayla ilişkili tekrarlayıcı düşüncelerdir. Travmatik yaşantılar sonrasında ortaya çıkan ruminasyonlar travmatik yaşantıyla birlikte gerçekleşen büyük

değişiklikleri anlamlandırma ve çözme sürecine katkı sağlamaktadır. Travma öncesindeki kendilik ile travma tarafından etkilenmiş olan kendilik arasındaki uyumsuzluğu azaltmada düzenleyici bir işleve sahiptir (Greenberg, 1995). İki tür ruminasyon bulunmaktadır. Biri araya girici ve otomatik diğeri ise yansıtıcı ve planlıdır. Araya girici ruminasyonlar travmatik yaşam olayı sonrasında istemsiz olarak ortaya çıkmaktadır. Kişi zamanla olayın neden ve nasıl olduğunu anlamak için planlı olarak ruminasyon sağlar. Planlı ruminasyon ve travma sonrası büyüme arasında pozitif yönde ilişki mevcuttur (Cann ve arkadaşları, 2011). Kişi günlük, blog ya da sosyal medyada yazmak ve ya müzik yapmak, dans etmek, çizmek yolu ile kendini ifade ederek açabilmektedir. Kendini açma ruminasyonun türü üzerinde etkili göstermektedir. Nitelikli bir sosyal destek kişinin ruminasyon türü ve değerlendirme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal desteğin travma sonrası büyümede aracı bir rolü bulunmaktadır. Kişi başına gelen talihsiz olayı deneyimleyecek kadar kırılgan ancak; kırılgan olmasına karşın atlatacak kadar güçlü olduğunu kurgular. Bu kurgu anlatısı içinde bir tema olarak görülmektedir. Anlatıda travmatik deneyim kendiliğinden ayrıştırılmış olarak görülmektedir.. Anlatı gelişimi ile travma sonrası büyümenin eş zamanlı ve içiçe olduğu bulunmuştur (Tedeschi ve Moore, 2016).

3.1. Travma Sonrası Büyümeyi Etkileyen Faktörler

Kişisel Farklılıklar. Yaş ile travma sonrası büyüme arasında ters ilişki olduğu ortaya konmuştur. Kadınlar olmak travma sonrası büyümeyi bildirmeye daha yatkındır (Vishnevsky, Cann, Calhoun, Tedeschi ve Demakis, 2010). Bower ve ark. (2005) göre azınlık üyelerinin daha fazla büyüme gösterdiği ileri sürülmektedir (akt. Ezerbolat ve Yılmaz-Özpolat, 2016). Belizzi ve Blank (2006)' a göre evli olan hastalarda büyüme düzeyinin daha yüksek olmaktadır (akt. Ezerbolat ve Yılmaz-Özpolat, 2016).

Travmatik Olayın Şiddeti. Travma kişinin varsayımlarını sarsacak kadar güçlü olmalıdır (Janoff-Bullman, 2004). Armstrong (2011)' nin yakın kaybını incelediği 146 katılımcısı bulunan çalışma, birinci dereceden yakınını kaybedenlerin gösterdikleri büyümenin ikinci dereceden akraba ve ya arkadaş kaybedenlerin gösterikleri büyümeden fazla olduğu ortaya koymuştur (akt. Ezerbolat ve Yılmaz-Özpolat, 2016).

Algılanan Sosyal Destek.. Schulz (2004) ve Thornton (2006)'a göre algılanan sosyal destek travma sonrası büyüme için yordayıcı özellik taşımaktadır. Sosyal baskı ve sosyal aktivitelerin azalması ile büyüme puanının düşük olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (akt. Ezerbolat ve Yılmaz-Özpolat, 2016).

Duyguların Dışavurumu.. Duyguların dışavurumu krizden sonra uyuma ve büyümeye katkı sağlamaktadır ((Stanton A., 2000).

Duyguların Dışavurumu.. Travmatik olayın kişi üzerinde oluşturduğu etkiyi kabullenmek, durumla baş etme ve problem çözmede aktif rol oynamak ve olumlu yeniden değerlendirme yapmak travma sonrası büyüme ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Lechner ve ark 2006)

3.1. Travma Sonrası Büyümenin Çıktıları

Kişiler Arası İlişkilerde Olumlu Değişim. Travma sonrası büyüme gösteren kişilerin ilişkilerde yakınlık duygusunda, kendini rahat açmada, duygularını paylaşmada, empatik davranışta artış olduğu görülmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 1996).

Kendiliğin Algılanmasında Değişiklikler. Travma sonrası büyüme gösteren kişiler daha incinebilir ancak daha güçlü kendilik algısı gelişmektedir. Zor bir olayla baş edebilmenin getirdiği kendine güven ve yeni rollerin benimsendiği görülmektedir (Tedeschi & Calhoun, 2004).

Yaşam Değerinin Farkına Varma. Travma sonrası büyüme gösteren kişilerin yaşamdaki önceliklerini gözden geçirdiği ve günlük hayata dair detayları öncelikli olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Tedeschi & Calhoun, 2004).

Yeni Seçeneklerin Fark Edilmesi. Travma sonrası büyüme gösteren kişilerin travmatik olaydan önce belirledikleri amaçlarını gözden geçirdikleri, ulaşılabilir ve ulaşılamayacak amaçlar arasında seçim yaptıkları görülmektedir (Tedeschi ve ark., 2018).

İnanç Sistemindeki Gelişim. Travma sonrası büyüme gösteren kişiler dini inançlarını gözden geçirdiği ve şekillendirdiği, yaşanan deneyim sonrasında varoluşsal deneyimlerinin derinleştiği anlaşılmaktadır (Tedeschi ve ark., 2018).

5. Sonuç ve Öneriler

Literatürde kendi, diğerleri ve dünya ile ilişkili varsayımları sarsan deneyimlerin kişiler üzerindeki olumsuz etkileri oldukça yer kaplamaktadır. Ancak büyük bir oranda kişi travmatik deneyim sonrasında aynı noktada kalmakta ya da büyüme göstermektedir. Büyümenin görüldüğü boyutları anlamak ve büyümeye katkı sağlayan özellikleri belirlemek travmatik deneyimleri bir sıçrama tahtası olarak kullanabilmek adına önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar anlamlı sosyal desteğin, kendini açmanın ve duyguları dışavurmanın travma sonrası büyümede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Travma sonrası büyümenin yordayıcıları üzerine alanda yapılan çalışmaların artması travmatik deneyim yaşanyan kişilerle çalışan sosyal destek gruplarına ve klinisyenlere yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

6. Kaynakça

Bostock, L., Sheikh, A. I., ve Barton, S. (2009). Posttraumatic growth and optimism in health-related trauma: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 16(4), 281-296. doi:10.1007/s10880-009-9175-6

Calhoun,L.G., ve Tedeschi, R.G.(2004). The foundations of post traumatic growth: New considerations.*Psychological Inquiry*, 15(1), 93-102. doi:10.1207/s15327965pli1501_03

Calhoun,L.G.,Tedeschi,R.G.,Cann,A.,ve McMillan,J.(2000). A correlational test of the relationship between post traumatic growth, religion, and cognitive processing. *Journal of Traumatic Stress*, 13(3), 521-527. doi:10.1023/A:1007745627077

Calhoun,L.G.,ve Tedeschi,R.G. (2001). Post traumatic growth: The positive lessons of loss. In R.A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction & the experience of loss* (pp. 157-172). Washington, DC: American Psychological Association.

Cann, A., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Triplett, K. N., Vishnevsky, T., ve Lindstrom, C. M. (2011). Assessing posttraumatic cognitive processes: The Event Related Rumination Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 24(2), 137-156. doi:10.1080/10615806.2010.529901

Carlson, E. B. ve Dalenberg, C. J. (2000). A conceptual framework for the impact of traumatic experiences. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1(1), 4-28. https://doi.org/10.1177/1524838000001001002

Ezerbolat, M. ve Yılmaz-Özpolat, A. G. (2016). Travma sonrası büyüme: travmaya iyi yanından bakmak. *Kriz Dergisi* 24(1), 20-28.

Greenberg, M. A. (1995). Cognitive processing of traumas: the role of intrusive thoughts and reappraisals. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(14), 1262-1296. doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb02618.x

Herman, J. L. (2016). Travma ve iyileşme: Şiddetin sonuçları, ev içi istismardan siyasi teröre (Dördüncü Baskı). (T. Tosun, Çev.) İstanbul: Literatür Yayınları (2007).

Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: three explanatory models. *Psychological Inquiry*, 15(1), 30-34.

Janoff-Bulman, R. ve Yopyk, D.J. (2004). *Random outcomes and valued commitments*. Handbook of Experimental & Existential Psychology, 122-138.

Janoff-Bulman, R., ve Berg, M. (1998). *Disillusionment and the creation of value: From traumatic losses to existential gains*. In J. H. Harvey (Ed.), Perspectives on loss: A sourcebook (pp. 35-47). Philadelphia: Brunner/Mazel.

Joseph, S., Murphy, D., ve Regel, S. (2012). An affective–cognitive processing model of post- traumatic growth. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(4), 316-325. doi.org/10.1002/cpp.1798

Joseph, S., ve Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General PsychoLogy*, 9(3), 262- 280. doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262

Joseph, S., Williams, R., ve Yule, W. (1993). Changes in outlook following disaster: The preliminary development of a measure to assess positive and negative responses. *Journal of Traumatic Stress*, 6(2), 271-279. doi.org/10.1002/jts.2490060209

Lechner, S.C., Carver, C.S., ve Antoni, M.H. (2006). Curvilinear associations between benefit finding and psychosocial adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74: 828–840.

Lechner, S.C., Carver, C.S., ve Antoni, M.H. (2006). Curvilinear associations between benefit finding and psychosocial adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74: 828–840.

McMillen, J. C., ve Fisher, R. H. (1998). The perceived benefit scales: measuring perceived positive life changes after negative events. *Social Work Research*, 22(3), 173187. doi.org/10.1093/swr/22.3.173

O'Leary, V. E., ve Ickovics, J. R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: an opportunity for a paradigm shift in women's health. *Women's Health* (Hillsdale, NJ), 1(2), 121-142.

Park, C. L., Cohen, L. H., ve Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stressrelated growth. *Journal of Personality*, 64(1), 71-105. doi.org/10.1111/j.14676494.1996.tb00815.x

Ramos, C. ve Leala, I (2013). Posttraumatic Growth in the After math of Trauma: A Literature Review About Related Factors and Application Contexts. *Psychology, Community & Health* , Vol. 2(1), 43–54 doi:10.5964/pch.v2i1.39

Schaefer, J. A., ve Moos, R. H. (1992). *Life crises and personal growth*. In B. N. Carpenter (Eds.), Personal coping: Theory, research, and application (pp. 149–170). Westport, CT: Praeger Publishers.

Stanton, A.L., Danoff-Burg, S., Cameron, C.L., Bishop, M., Collins, C.A., Kirk, S.B., ... ve Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 875.

Taku, K., Cann, A., Tedeschi, R. G., ve Calhoun, L. G. (2009). Intrusive versus deliberate rumination in posttraumatic growth across US and Japanese samples. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(2), 129-136. doi:10.1080/10615800802317841

Tedeschi, G. R., Shakespeare-Finch, J., Taku, K. Ve Calhoun, L. G. (2018*). Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications*. New York, NY Routledge.

Tedeschi, R. G., ve Moore, B. A. (2016). *The posttraumatic growth workbook: Coming through trauma wiser, stronger, and more resilient*. New Harbinger Publications.

Tedeschi, R.G. (1998). Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis. Tedeschi RG, Park CL, Calhoun LG (Eds.) Routledge.

Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Sage Publications.

Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471.

Tedeschi, R.G., ve Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

Vishnevsky, T., Cann, A., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G. ve Demakis, G. J. (2010). Gender differences in self-reported posttraumatic growth: *A meta-analysis. Psychology of Women Quarterly*, 34(1), 110-120. doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01546.x

Tam Metin No: TM025

TÜRK KÜLTÜRLÜ HALKLARDA KAMLIKTAN PİRLİĞE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜMLER

Şeyda BÜYÜKCAN SAYILIR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

@sbuyukcan@ogu.edu.tr

Orchıd: 0000-0001-8407-9403

TÜRK KÜLTÜRLÜ HAKLARDA KAMLIKTAN PİRLİĞE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM ÜZERİNE KISA BİR DEĞERLENDİRME

ÖZET

Halk inançları, halkın yaşamındaki inançları ile bilinmesi için gereklidir. Halk inançlarındaki din dışı ve dine aykırı olan inanma ve uygulamaların bilinip ayıklanabilmesi, dinin özelliklerinin tam manasıyla bilinebilmesi ile mümkündür. Bunun yanı sıra bu değerlendirme yapılırken, eski Türk inançlarında yer alan Atalar Kültü ile birlikte anılan -tengri ifadesi ve beraberindeki arketip, iye ve motiflerin Türk kültürlü halk inançlarındaki yerinin ve manasının bilinmesi de ayrıca önem ve gerek arz etmektedir. Bu kapsamda yazılı kültürden önceki inançların tespit edilebilmesi için tarihin yanısıra, teoloji, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, sanat tarihi dönemin genel inanç konjunktürü, petroglif, ideogram, piktogram ve tamgalarından yani sembol ve simge biliminden de yardımcı kaynaklar olarak yararlanılması gerektiği açıktır. Aynı zamanda ilahiyat-mitoloji-tasavvuf ve halk inanmaları ilişkisi çerçevesinde bu değişim ve dönüşümlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda İslamiyet öncesi ve sonrası Türk kültüründeki halk inançlarının ortak özelliklerinin neler olduğu ve ne gibi değişim ve dönüşümlerden geçtiği konusu ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kam, Pir, Türk Kültürü, Şaman, Türkmen, Yörük*

A BRIEF ASSESSMENT ON THE CHANGE AND TRANSFORMATION IN TURKISH CULTURAL RIGHTS FROM KAMLIK TO PIRLIK

ABSTRACT

Folk beliefs are necessary for the people to be known with their beliefs in their life. It is possible to know and eliminate the non-religious and anti-religious beliefs and practices in folk beliefs if the features of the religion are fully known. In addition to this, while making this evaluation, it is also important and necessary to know the place and meaning of the "tengri" expression and the accompanying archetypes, iye and motifs in Turkish cultured folk beliefs, which is mentioned with the Ancestors Cult in old Turkish beliefs. In this context, it is clear that in addition to history, theology, sociology, psychology, archeology, the general belief conjuncture of the art history period, petroglyphs, ideograms, pictograms and tamga, namely the science of symbols and symbols, should be used as auxiliary resources in order to identify beliefs before written culture. At the same time, these changes and transformations should be evaluated within the framework of the relationship between theology-mythology-sufism and folk beliefs. In this context, what are the common features of folk beliefs in Turkish culture before and after Islam and what kind of changes and transformations they have göne through will be discussed.

Keywords: *Kam, Pir, Turkish Culture, Shaman, Turkmen, Yoruk*

Müslüman Türklerin yaşadıkları yerlerde ve çoğunlukla da Anadolu'da veli kültlerine bakıldığı vakit, bunun kaynağını İslam öncesi eski Türk inançlarının oluşturduğu açıktır. Türkler, Müslümanlıktan önce Atalar ve Tabiat kültleri kaynaklı inanç motifleriyle Kamlık kültürü kaynaklı inanç motiflerinden, Uzak doğu dinleri, İran dinleri, Hristiyanlık, Musevilik gibi uzun yüzyıllar boyunca sahip oldukları belirli birtakım inanç sistemlerine dahil olmuşlardır ve dolayısıyla da bunlardan büyük ölçüde etkilenmişlerdir. Türkistan gibi büyük bir coğrafî sahada, yüzlerce yıldır çeşitli Türk toplulukları bu inanç sistemlerinden birini veya birkaçını benimsemiş, zamanla da birini bırakıp diğerini kabul etmişlerdir. Bu değişiklikler esnasında bir önceki din, yenisinin gelmesiyle tamamen ortadan kaybolmamış, çoğu defa kendini yeni dinin kalıplarına uydurarak varlıklarını sürdürmüştür. Bu nedenle Türk topluluklarının girdiği her yeni din, onlara yeni bir şeyler öğretip belirli ölçüde düşünce ve hayat tarzlarına etki ederken, diğer yandan da o zümrelere uygun birer yapı kazanmışlardır. (Ocak, 1992: 10)

Anadolu ve yakın çevresi, Türk inanç coğrafyasına inanç göçü, eski Türk inançlarından kamlık kültürü başta olmak üzere, Türklerin girip çıktıkları pek çok dinden bir kültürel göç neticesinde oluşmuştur. Doğudan, Türkistan ve kuzey doğudan Altaylardan çok az da güneydoğudan körfez kültür coğrafyasından göçler yaşanmıştır. Örneğin, İran dini ve mitolojik coğrafyası büyük ölçüde batı Türklüğü kültür coğrafyası ile örtüşürken, Anadolu tarihi Türk-inanç coğrafyasının İran inanç coğrafyasının geçiş güzergâhıdır. Büyük Hun İmparatorluğu zamanında, bu kültür ilişkilerinin daha da yakınlaştığı, Türkistan'ın muhtelif şehirlerinde kurulan İran ticaret kolonilerinin bu yakınlaşmayı kolaylaştırdığı ve İran kültürünün buralarda tanınıp hızla yayılmasının sağlandığı anlaşılmaktadır. (Ögel, 1971: 357-358) Sasanilerin son zamanlarında, VII. yüzyılın başlarında İran dinlerinin Türkistan'a doğru yayılmasıyla, Sogd ve Baktriyan bölgelerinde daha önce mevcut olan Budizm zayıflatılmıştı. Böylece bu sahalar sözkonusu yüzyılda Mazdeizmin hâkim olduğu yerler haline gelmişti. Bununla birlikte Uygurlarda Maniheizm'den önce Maveraünnehir bölgesinde Mazdeizmin olduğuna dair seyyahların ifadesinin dışında çok fazla doyurucu bilgi bulunmamaktadır. Mazdeizm, İran mitolojisini de etkilemiştir. Dolayısıyla İran etkisinin yani Mazdeizmin mevcudiyeti için yeterli; fakat bu dinin Türklerdeki yaygınlık derecesi ve ne ölçüde etkili olduğunun bilinebilmesi için eksik kalmaktadır. (Ocak, 2015: 86)

Kamlık kültürü ise, Türk mitolojisinin ana kaynakları arasında göze çarpmaktadır. Tarihi Zerdüşt coğrafyası Tacik-i Turan-Özbekistan-Afganistan-Azerbaycan ve Anadolu istikametinde uzanırken, bu coğrafya İranî halklar kadar Turani halklara da yurtluk yapmıştır. Kimi kaynaklarda Şamanizm olarak zikredilen eski Türk dininde ve Mazdeizmde var olan bazı inanç kültleri İran ve Türk halklarının inanç kültürlerinde varlığını sürdürmüştür. Bu bakımdan bu etkilenme neticesinde Buta-Aşk, taş kesilme–âlem değişme gibi inançların kimliklendirilmesi zorlaşmaktadır. Bu sebeple de Anadolu Türk edebiyatı araştırmaları veya Anadolu halk kültürü araştırmalarının da belirli bir tarihi dönemden sonra köklerini Altaylarda arama zorunluluğu hâsıl olmaktadır. (Kalafat, 2016:41-42) Özellikle konar-göçer Türk topluluklarında, Anadolu'ya yapılan ilk iskân ve kolonizasyon faaliyetlerinde ribatlarda önemli roller oynayan gruplarda, Türkmen, yörük ve heterodoks Türk zümreleri denilen Bektaşi ve Kızılbaş topluluklarının inanç sistemlerinde eski Türk inançları veya kamlık kültürü kökenli inanç motifleri önemli bir yer tutmuş; Bektaşi ve Kızılbaşlar kadar olmasa da sünni topluluklarda da az çok eski Türk inanç motiflerinin etkileri ve izleri görülmüştür. (Ocak, 2015:183) Özellikle halk inanışlarındaki âlem değişme motifi, mitoloji-tasavvuf bağlantısının merkezindedir. İlham aracısız olarak doğrudan Hak'tan geldiği için ilm-i ledün adı verilir. Kadim, gizli ve mahrem bilgiye haiz olan kişi, diğer insanlarla ve kutsal arasında

adeta bir aracı vazifesi görmektedir. Tasavvufta âlemler, âlem-i ervah (ruhlar âlemi), âlem-i dünya (Dünya âlemi), âlem-i halk (şahadet âlemi), âlem-i kuds (İlahî manalar âlemi), âlem-i kübra (insanı esas kabul eden âlem), âlem-i misal (âlem-i berzâh), âlem-i suğra (küçük âlem, insan) (Kaya, 2014: 83); mülk âlemi-melekût âlemi, melekût âlemi-ceberût âlemi, ruhanî âlem-cismânî âlem, mana âlem-i cismânî âlem, ulvî âlem-süflî âlem, mana âlemi, suret âlemi, misal âlemi, âlem-i can, âlem-i hayal, âlem-i mücmel-âlem-i mufassal şeklinde geçmektedir. (Uludağ, 2002: 183) Aşkın mitolojik ve tasavvuf boyutunda, eski Türklerde kam iken, tasavvufta da hak aşığı pîr aracı olmaktaydı. (Kalafat, 2016: 31, 35, 38)

Bugün "Şamanizm" olarak adlandırılan kelime, Eski Türk geleneklerini, "şaman veya kam" olarak da din adamlarını ifade etmek üzere kullanıldığı görülmektedir. Şaman kelimesi aslında Tunguzca'dan Rusça yoluyla Batı ilim dünyasına geçmiştir. Aslında Sanskritçenin bir koluna bağlı olduğu sanılan kelimenin, Hind-Avrupa dillerinden Toharca ve Sogdça'daki transkripsiyonları keşfedilince, bu terimin Hind-Avrupa menşeili olduğu görüşü kuvvet kazanmıştır. Tunguzcaya yabancı görünen bu kelime, şamanlığın güneyden kuzeye doğru yayılışında Budizm'in tesiri sezilmektedir. Tunguzların komşuları olan Sahaları da etkilediği bir gerçektir. Altay Türkleri Şaman anlamında Kam sözünü kullanmaktadır. Yine Avrupa'da hakimiyet kuran Hunların da Ata-kam ve Eş-kam adlarında iki kişiden bahsederken, din adamı manasında "kam" sözünü kullandığı görülmektedir. (Gömeç, 2006: 108-109) Dua ve memoratlarından kamusal bir görevle yükümlü oldukları açık olan kamların, zamanla değişik etimolojisi yapılmıştır. Çeşitli kaynaklardan alınan bilgiye göre, Altay, Tuva, Teleüt, Telengit, Lebed, Şor, Sagay, Koybol, Kaçin, Küerik, Beltir, Soyon, Kumandin Türkleri kam veya ham, Yakutlar oyun, Çuvaşlar yum, Kırgız-Kazaklar bakşı/baksı yada bahşı, Buryatlar bö, Tunguzlar saman, Naynaylar, Ulçiler sama, Oroçiler, Mancular sam, Uygurlar samatı, Nivkalar çam, Ketler eein, Samoyedler tarıp, Ostyaklar tadıb, Nenler tadebya, Yukagirler alma, Saamlar noyda, Türkmenler Perihan, falbin, Hantlar yöltaku demektedir. (Bayat, 2017: 131-132)

Kamın esas misyonu, toplumu gizli bilgilerle tanıştırmak ve makro-kozmosla mikro-kozmos arasındaki dengeyi korumaktır. Kutsal bilgiler veya ruhlar âleminin isteklerinde arabulucu, öteki dünyanın bu dünyadaki temsilcisidir. Bunun yanısıra, toplum içinde ritüel dışında saygın, üretime katılan ve evlenip çocuk sahibi olan kişidir. Toplum içinde, hastaları iyileştirmek, ölen adamın ruhunu öteki dünyaya götürmek, kısırlığı tedavi etmek, avın bol olmasını sağlamak, fal bakarak gelecekten haber vermek, evi yada yurt'u kötü ruhlardan temizlemek, kurban sunmak ki burada Bay Ülgen ve Erlik Han'a sunulan kurbanlar önemli, mevsim ritüellerini düzenlemek (ısıah ve bahar ritüelleri gibi), sığırlara ve atlara zarar veren ruhları kovmak ve kayıp eşyalardan haber vermek görevleri arasında bulunmaktadır. (Bayat, 2017: 23) Bununla birlikte kamlık kültüründe, Türklerin evren anlayışında herşeyin canlı cansız bir ruhunun olduğuna inanılır. Sufiler de aynı şekilde, herşeyin bir canı olduğuna inanılır. Cansız sanılan şeylerde bile, zamanla yıpranıp, aşınıp ve âleme karışsa da, can uzun zaman varlığını korur. (Gölpınarlı, 2020: 81) Bu bakımdan Türklerdeki veli kültünün temeli, kamlık kültüründe atılmıştır. Onlar da Bektaşi menakıbnamelerinde olduğu gibi, gelecekten haber verir, hava şartlarını değiştirir, felaketleri önler veya düşmanlara musallat olur, hastaları iyileştirir, göğe çıkıp uçabilir, ateşte yanmaz. Bu üstün ruhanî kuvvetlerle donanmış insan tipi, Müslümanlıkla bağdaşmakta güçlüğe uğramadı. Kitab-ı Mukaddes'teki, mucizeler gösteren peygamberlerle Hz. Muhammed'in şahsiyeti, Müslüman olan Türklere hiç de yabancı gelmedi. Çünkü kendi din adamları olan kamlarla, pek çok benzer nokta buldular ve İslamiyet'e çabuk ısındılar. (Ocak, 1992: 11, 13) Dolayısıyla konar-göçer Türkler, her ne kadar başlarda "bizim içimizde terzi, kunduracı yok; biz asker milletiz" diyerek İslamiyeti, yerleşik kültüre geçmek zorunda kalacakları bir din olarak görseler de daha sonra özellikle

Anadolu'ya geliş ve Türk-İslam kültürünün yerleşmesinde iyice gelişmiş bir velî telakkisiyle renklenmiş olan tasavvuf kanalıyla tanımışlardır. (Yıldız, 2007: 493)

Türkler, X. ve XI. yüzyıllarda, Maveraünnehir'e yerleşmelerinden sonra, İslam'a katılmaya başlamış; bu tarihten önce bireysel ve gruplar halinde yönelişler olmuştur. İslamiyet,

Maveraünnehir, Harezm ve Horasan gibi İran kültür bölgelerinde etkili olmuştur. Türkler bu yeni dini daha çok İranlı daîler, tat erleri ya da İran halk İslamlığının birçok öğesini benimsemiş olan konar-göçer gruplar ve İpek Yolu'ndan geçen tacirler aracılığıyla tanıdılar. Hakaniyye Devleti hükümdarı Satuk Buğra Han'ın İslamiyeti resmi din olarak kabul etmesiyle, hanedanlığın tebaası da, dervişler tarafından yürütülen propagandalar sayesinde özellikle konar-göçer gruplar bu yeni dine kazandırıldı. Başlangıçta İranlı olan bu dervişlere, daha sonra Türk dervişler de katıldı. Halk tasavvufunun öncüsü ve kurucusu olan Ahmed Yesevi ve Yeseviyye Tarikatının dervişleri, İslamiyeti daha yalın, daha sade ve Arapça ve Farsça bilmeyen konargöçerlere hitap eden Türkçe ile anlatmaları, İslamiyet'in Anadolu'da hızla yayılmasında etkili olmuş ve bir halk sufizmi ortaya çıkmıştır. (Köprülü, 1976: 342) İşte bu noktada da dervişlerin kam-ozanların takipçisi oldukları anlaşılmış ve Ata, Baba, Dede, Gazi, Ahi ve Pîr gibi kavramlarla tanışılmıştır. (Melikoff, 2006: 157) Hacı Bektaş, Türkmen boylarından bir sufî olarak görünmektedir. Müslüman olmakla birlikte, Orta Asya'daki gelenek ve görenekleri, uygulamaları bırakmamıştı. Aynı zamanda bir utacı idi, kerametler göstermekteydi. (Melikoff, 2007: 50) Ahmet Yesevi'nin mürşidi Arslan Baba, gelenekte, Türk topluluklarını İslamlaştırmak için Peygamber ashabından biri olarak gösterilmekteydi. Efsaneye göre Korkut Ata, Türklere İslam'ı öğretmek üzere Ebubekir tarafından görev verilmiş eski bir ozandı. Sir-derya bölgesinde, Türkmenlerde ve Azerbaycan'da, Derbend yöresinde, Doğu Anadolu'da olur. (Melikoff, 2006: 158)

Halk sufizmi hakkında, Fuad Köprülü'nün "*Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*" ile Ömer Lütfi Barkan'ın "*İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler*" adlı eserleri, Anadolu'daki dini cereyanların ve Müslüman mistik tarikatların ortaya çıkışında Orta Asya'dan gelen akınların ve kamlık kültürünün etkilerinin oynadığı rolleri gözler önüne sermektedir. Ozanlığın, bakşı ve kamlıktan gelmesi meselesi üzerinde durulmakta; Oğuzların en eski şair, din adamı, musikişinaslık ve hekimlik gibi vazifeleri aynı kişilerin bünyesinde toplanmasından bahsedilmektedir. Muhtelif zaman ve yerlerde sözkonusu kişilere verilen önem derecesi, kıyafetleri, mûsikî âletleri, yaptıkları işlerin şekli tabi'î değişiyordu; fakat, "*semâdaki ma'budlara kurban takdim etmek, ölünün rûhunu yerin dibine göndermek, fenâ cinler tarafından gelen fenâlıkları men'etmek, ölülerin hâtıralarım yaşatmak*" gibi çeşitli vazifeler hep ona âitti ve bunlar için ayrı ayrı âyinler yapılırdı. (Köprülü, 1976: 242) Barkan'a göre ise, kimi Menakıbname (Vilayetname), sonradan uydurulmuş olsa da, bu dervişlerin dikkat çeken bir yönleri de, din ve cihan telâkkileri, daha eski Türk memleketlerinden gelen muhacir kitlelerinin getirdiği din ve cihan telâkkilerinin aynısı olduğu gibi, müridleri de ekseriya kendi aile ve soyları âzasıdır. Bu unsurlar sayesinde Anadolu'da, ayrı bir teşkilât ve an'anelere sahip insan yığınlarıyla beraber, onların getirdiği dinî ve mistik cereyanların da kaynaşmasına imkân ve ortam oluşmuştur. (Barkan, 1942: 284)

İslamiyet öncesi ve sonrası Türk mitolojisi öğeleri ve efsaneleri, kam kültüründen veli ve pirlik kültürüne geçişte yol haritası çıkarır. Evrenselci dikotomi denilen iki ana ilkeye indirgenmiş âlem düzeninde, yarug ve karang ilkeleri, kainatın bütün tezahürlerini gök ve yer-sub'un temsil ettiği birbirine zıt fakat birbirini tamamlayan iyi-kötü, aydınlık-karanlık, kutsal-sıradan gibi kalıplaşmış zıtlıklar ve insan toplumunun asırlarca geliştirdiği bu davranışlar kült ve inanç sistemidir. (Esin, 2001:19) Sözlü metinlerde ve ritüellerde topluma iletilen ve toplumca yaşanılan örgülerdir. Mitin kült ve inanç boyutu, dini bir hassasiyet taşır. Mitolojide

evrenin ve insanın yaratılış sebepleri, mevcut olma nedenleri, varoluşta mutlak gücün rolü gibi unsurlar, mitolojinin ilk dinsel olguyu bünyesinde barındırdığını kanıtlar. Kült ve inanç sistemi, toplumun dünya görüşünün mahsulü olmakla birlikte aynı zamanda yaşamıdır. Kavramsal olarak kült, Türk mitolojisinde doğaüstü varlıklar şeklinde tasarlanan yüce ve kutsal varlıklara gösterilen saygı ve ihtiramdır. Bu bakımdan atalar kültünün başlıca amaçlarından biri toplumu bir araya getirerek bir birliktelik oluşturmak, inanç bütünlüğü bağlamında kolektif bir vücut olarak yapılandırmaktır. Bu bağlamda Atalar kültü Türk mitolojisinde; soya adını veren ilk ata (Oğuz Kağan/Ata), toplumda "ata" olarak kabul edilen, medeni işlevi olan ve simgesi "bilgelik/evliyalık" olan mitolojik şahıslar (Korkut Ata, Baba Dehkan vb.) ve sonuncusu da eski Türk atalar kültü bağlamında şekillenen ve İslamiyet'ten sonraki medeni kahramanlık işlevini meslek ve sanat pirleri olarak yerine getirenler, şeklinde işlevselleşir. Bu şekildeki Ata-Baba kültü zamanla koruyuculuk fonksiyonu ile beraber ocaklara dönüşmüş, İslam'ın kabulünden sonra evliya kültünün oluşmasında temel rolü oynamıştır. Özellikle de Orta Asya, Azerbaycan ve Anadolu sahalarında evliyalık özelliği kazanmıştır. Örneğin, bakşıların, Türkmen kamlarının pîri olan Aşık Aydın, yalnız Türkmenler ve Harezm Özbekleri arasında yaygın olan bir mitolojik varlıktır. İnanışa göre, insanların aklını alabilecek güce sahiptir. Bu bakımdan "aşık" yerine "bakşı" denilmesinin gerisinde İslamiyet sonrası bu pîrin varlığının halk sufizmi kökenli olduğunda yatmaktadır. Korkut Ata da tıpkı Aşık Aydın gibi yalnız mitolojik metinlerde değil, halk edebiyatının diğer türlerinde yer almıştır. Aşık Aydın ile ilgili anlatılan efsanelerde, kendisi, gençlere rüyada şairlik kudreti veren pîrdir. Türkmenlerin Necep Oğlan ve Goroğlu Destanında, yenilmez âşıktır, kahramanlara yardım eder. Müzisyen veya halk ozanlarının pîri, diğer Türk kavimlerinde izi, eezi genel adıyla bilinmektedir. Altay-Sayan Türklerinde destan söyleyicileri olan kayçıların pîri kay ezi (Altaylılarda), hay eezi (Şorlarda) adı ile bilinen mitolojik varlıktır. Kayçılar tıpkı kamlar gibi kay ezi tarafından göreve çağrılır, onun ağzıyla kahramanlık destanları söylediklerini anlatırlar. Kayçılık da Altaylılarda, Tuvalılarda ve Şorlarda tıpkı kamlık gibi soyla geçer. Ecdat kayçı, soyundan birini bu mesleğe çağırır. Kamlık gibi, kayçılık da çağrı ile gerçekleştirilir. (Bayat, 2016: 79-81, 90-91) Altay Türklerinde kahramanlık destanlarına "kay-çörçök", destan anlatıcısına da "kayçı" adı verilir. Bu iki terimin türetildiği "kay" kelimesi ise insanın göğsünden çıkan sese verilen addır. Kadınların gırtlağı destan söyleyebilecek kadar kuvvetli olmadığı için kayçılar umumiyetle erkektir. Kayçılar çeşitli zamanlarda bilhassa; uzun av geceleri, bayramlar, düğünler ve eğlencelerde destan söylerler. Kayçı nerede destan söylüyorsa halk hayvan kesip, yiyecek hazırlayarak oraya gider ve anlatılan destanı dinler. Altay kayçıları, Anadolu aşıkları gibi bu sanatı genellikle bir ustanın yanında öğrenirler. Çırak ustasından destanları, sesini kullanmasını ve çathana, topşuur gibi müzik aletlerini çalmayı öğrenir. N.U. Ulagaşev, ve E.K. Tamtamışeva gibi kayçılar Kabak Tadıjekov adlı usta bir kayçının yanında yetişmişlerdir. Türkiye'deki aşık tarzı şiir geleneği içinde gördüğü bir rüyada pir, Hızır veya sevgili elinden bade içmek suretiyle sanatçı kişiliğini kazanan aşıklara "badeli aşık" adı verilir. Anadolu'da aşığın rüyasına giren pir, Hızır veya sevgili, kayçının rüyasında "arjan eezi" (su iyesi) veya "tayga eezi" (dağ iyesi) olarak karşımıza çıkar. Bu konuda anlatılan bir hikaye şöyledir: "Bir avcı dağda avlanırken uykuya dalar. Rüyasında dağ iyesi gelerek, topşuur eşliğinde Kan-Bergen adlı destanı tam üç gün boyunca kaylar. A vcı da hiç uyanmadan üç gün onu dinler. Uyandığında yanında bir topşuur bulan avcı daha önceden topşuur çalmayı da destan söylemeyi de bilmezken Kan-Bergen destanını topşuur çalarak söylemeye başlar. Bu destanı daha sonra başka kayçı1ar bu avcıdan öğrenir. (Dilek, 1998: 312) Rüyada aşıklığa ulaşan kişilerin uyandıkları zaman söyledikleri ilk deyişleri gördükleri rüyanın tasviridir. (Günay, 1993: 139) Altay Türklerinin kayçılık geleneğinde rüya motifi ile

ilgili olarak anlatılan bir başka hikâyede; "Kan üozı adlı yerde Anike adlı bir kayçı Altay Buuçay destanını söylerken destanın bazı bölümlerini unutur. Bu sebeple destan kahramanı Altay Buuçay Anike'nin rüyasına girerek onu kamçılar. Bu olaydan kısa bir süre sonra ölen Anike'nin ölüm sebebini halk onun gördüğü bu rüyaya yormuştur." Bu sebeple bazen Altay kayçılarının anlattıkları destanın kahramanları, kendilerinin rüyasına girerek rahatsız ettiklerinden destanı anlatmayı bitirdikten sonra; "*Taş bolup çök! Tap bolup kaykala, Boş!*" diyerek destanı bitirirler. (Dilek, 1998: 313)

Türklerin menkıbelerindeki, masallarındaki ve efsanelerindeki en önemli motiflerden biri de "don değiştirme"dir. Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan Türk geleneğine göre don değiştirme; İslamiyetle birlikte anlatılarda değişiklikler gösterebilmektedir. Don değiştirme, ölüm ve ruh, sınama, üstünlük/keramet ve yaratılış unsuru olarak dört temel yapıda kendisini göstermektedir. Örneğin bir kam; ölüm veya hastalık ile ilgili hususlarda kuş başta olmak üzere çeşitli hayvan donlarına bürünmektedir. Anadolu'da da velilerin; ölüm, savaş ve diğer şartlarda genellikle çeşitli kuş donlarına girdiği görülmektedir. Şekil değiştirme genellikle üstün bir güç tarafından ya yapılan bir iyiliğe karşılık mükâfat veya kötülüğe ceza olarak gerçekleştirilmektedir. Eldeki menkabeler çoğunlukla, geyik ve güvercin donlarına (geyik olmak, güvercin olmak) girmekle ilgilidir. (Ocak, 2015: 206, 207) Menakıbnamelerdeki anlatılar, manevi yüce bir şahsiyetin, doğru yolda olmayanları iyiliğe sevketmek için geyik şekline girerek kılavuzluk etmesi ve geyik şekline girmiş bu yüce şahsiyetin ikazını kabul etmeyenlerin felakete uğraması etrafında gelişmektedir. Ahmet Yaşar Ocak'a göre bu anlatıların kaynağı, doğrudan Şamanizm ile değil Budizm ile ilgisi yönündedir. Ona göre, Budist masallarındaki (jatakalardaki) Buda-Geyik, ana faktördür. Çünkü Budist Türkler, Müslümanlığa geçtikten sonra Buda yerine Müslüman evliyayı ikame etmişlerdir. Bu, bazen birbirinin kılığına girme şeklinde bazen de çok yakın dostluk kurma şeklinde gelişmekteydi. Ahmet Yesevi'nin halifelerinden Hakim Ata'nın meçhul mezarı Hoca Celaluddin'in gördüğü rüya sonucu, geyikler sayesinde bulunmuştur. Bir başka anlatıda, Kâzerûniyye tarikatının kurucusu Şeyh Ebû Ishak Kâzerûni, dostlarıyla otururken bir ceylan gelmiş ve doğruca Ebû İshak'ın yanına geçip diz çökmüştür. Menakıbü'l-Tacü'l-Arifîn Seyyid Ebu'l-Vefâ'da, şeyhin önde gelen halifelerinden Ramazan Mecnun, dağlardaki bütün geyiklere söz geçirebilmekte, onlara dediğini yaptırabilmektedir. Geyikli Baba adlı kişi, Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda da adı geçen bir Türkmen şeyhidir. Kendisinin dağlarda geyiklerle dolaştığı, onların sütüyle beslenip kendilerini yük ve binek hayvanı olarak kullandığına dair çeşitli rivayetler vardır. Geyiklere merkeb-i evliya (evliyanın bineği) denilmesi, halk arasında geyik-evliya ilişkisinin telâkki tarzını gösteren bir ifade biçimidir. Ayrıca nazara karşı geyik boynuzu kullanılmış ve özellikle yörükler arasında bolluk ve bereketin simgesi sayılmıştır. Eski Türk inancında da, Kamlık kültüründen gelen kamın davulu da onun ruhî yolculuğunda bineğiydi ve çoğunlukla koruyucu hayvan atasına bağlı olarak da bu davul, geyiğin derisinden yapılırdı. Kamın elbisesi veya davulu üzerinde geyikten bir parça bulunurdu. (Ocak, 2015: 214,215; Çoruhlu, 2017: 124, 213)

Don değiştirmede sıklıkla karşımıza çıkan bir diğer motif, kurt postuna/donuna giren derviş anlatılarıdır. Tasavvufun anlatımında yaratılmışları, insanat, cemadat, hayvanat ve nebatat olarak farklı âlemlerde konumlandırır. Halk hikayelerinde almış oldukları şekillere bakıldığı zaman bu âlemlerden birinde yaratılmışlardan bir varlığın diğer bir âlemin yaratılmışlarından bir varlık olarak bedenlenebildiği görülmektedir. Bir insanın kurt yada kuş olup tekrar insan haline dönebilmesi (metamorfoz) bir mertebe işidir. Bu statünün de Allah indinde itibarı yüksek olan kimselere verildiği bilinmekte ve inanılmaktadır. Bazen de sıradan insanların kabul olan duaları sonucu onların âlem değiştirip cansız olarak bilinen yaratılmışlardan taşa dönüştüğü anlatılır. Taş kesilme denilen bu durum, düşmandan

korunmak maksadıyla da oluşur. Bu tarz kişilerin halk nazarında "Allah'ın iyi kulları" olarak görülüp, ziyaret edilmesi inancı da yaygındır. Bazen de lanetlenilmiş olarak görülenlerin, Allah'ın yasaklarını çiğneyen, Allah'a verdiği sözü tutmayan kimselerin de taş kesilmesi inancı bulunmakta, "Allah taş yapar" şeklinde deyişlere de bu inancın bir korku unsuru olarak yansıdığı görülmektedir. Örneğin Allah'a kurban vaat eden ve sonra da bir haşere öldürüp onu kurban ettiğini söyleyen çobanla ilgili anlatı bu türdendir. Bu türden taş donuna girmiş âlem değişmeler ibret mekanları olarak bilinirler. Don değişmeden ziyade taş kesilme taşlaşma olarak da nitelendirilirler. Çorum'da Alevi inançlı Müslüman Türklerden oluşan Öksüzler köyünde yaşayan bir "Derviş Emmi" inancı, kurt postuna giren bir şifacı inancı vardır. İnanışa göre kendisi, Alevi cemaat arasında dede olarak da bilinir; hastalara ve kadınların doğumlarında kolaylık olması bakımından onlara yardımcı olur. (Kalafat, 2016: 99)

Kuş olup uçma, hem Türkistan'da hem de İslamiyet sonrası anlatılarda sıklıkla kullanılan bir diğer motiftir. Horasan dervişlerinin, Ahmet Yesevi'yi meclislerine davet etmek üzere, turna görünüşüne girerek Türkistan'a doğru kanat açan yedi derviş gönderdikleri anlatılır. Hacı Bektaş-ı Veli de aynı şekilde, Ahmet Yesevi'den destur alarak Rum beldesine uçmak için bir güvercine döner. Rum beldesinde, Türkistan pîrlerinden birinin havaya fırlattığı yanar ağaç dalının düştüğü yere konar. Kamlıkta da, dokuz basamaklı manevi bir yolculuk yapılır; amaç, kutsal göksel ruhlardan Ülgen'e ulaşmak ve kurbanı ona sunmaktır. Bu yolculuğa güç katacak, kamın, yardımcı ve koruyucu ruhları, hayvan-ataları vardır. Onların iskelet parçası, kemik, tüy ve derilerini, kıyafet veya davullarında kullanırlarsa inanışa göre onların gücünü elde eder. Kartal, kaz, kuğu, leylek, güvercin, kırlangıç, turna vb. bu hayvanlardan sadece birkaçıdır. (Ögel, 2002: 547) Mircea Eliade, bu anlayışı, "*uçma gücü, mistik dünyaya mensup olan herkese uzanır. Bu kuşların ruh aktarma gücüne sahip olarak kavranışından ve ruhun kuş biçiminde masalsı algılanışından kaynaklanmaktadır*." şeklinde ifade eder. Büyü ile uçuş, halk dininin reisi, kam-ozan daha sonra pir, veli, dede gibi figürlerin saygınlık öğeleri, esrime ve kendinden geçmedir. (extase-transe) Bektaşilerin de gelenekleşmiş dansları, turnaların uçuşuyla birleşmektedir. (Melikoff, 2006: 149)

Gerek kam, herek Hayçı, gerek Manasçı, gerekse de ozan-aşık bu kültürlerin birer sentezi olarak halk inanışlarına yansımıştır. Bu bağlamda halk inanışlarında aşıklık geleneği geniş yer tutmaktadır. Kamın trans hali ile Hak aşığının ilham hali birçok ortaklıklar içermektedir. Aşığa ve sazına verilen isim Türk kültür coğrafyasında kam, şaman, akın, ırçı, kayçı, olonghosut, oyun, bahsi/baksı gibi değişebilse de hepsi de ilahi aşkın taşıyıcıları ve ve bunun terennümünde vasıta olarak kullanılan nesnelerdi. Bu bakımdan Aşıklık geleneği sayesinde pek çok mitolojik ve tasavvufi değişim ve dönüşümler izlenebilmektedir. Pîr de sözlüklerde her ne kadar, yaşlı, koca, ihtiyar bir tarikat veya sanatın ilk kurucusu, herhangi bir konuda bir meslekte deneyim kazanmış eskimiş kimse, karşılık beklemeden veya karşılık görmeden tam inançla gerçek bir sevgi ile yardımı olan gibi kelimelerle tanımlansa da bunlar kelimenin sadece zahiri anlamlarını içermektedir. Esas itibariyle eski kültürden farklı din ve kültür kanalıyla günümüze değin süregelen değişim ve dönüşümlerde bu kelimenin mistik muhtevasının yansımalarını görmekteyiz. Sergilediği her tutumun karşılığını beklemez; yardımda bulunduğu kimseden bu dünyada bir şey beklemez; yaptığı her şeyi hak için yapmıştır. Pirler fonksiyonlarını sadece hayatta iken göstermez. Bazı hallerde kerametlerini bu âlemden göçtükten sonra da gösterebilirler. Özellikle Azerbaycan Türk kültür coğrafyasında, "pîr" sözü, Anadolu'daki yatır türbe ve ziyaret karşılığında da kullanılabiliyordu. "Pirlere gitmek, pirlere adak adamak" denilince Azerbaycan Türk kültür coğrafyasında, ulu mezarlara veya ulu zatların kabirlerine gitmek anlaşılmaktadır. Pîr muhakkak içinde vefat etmiş birisinin bulunduğu mezar anlamında değildir. Bazen kutsal kabul edilen bir kaya, mistik anlam yüklenilmiş olan ulu bir ağaç ve bazen bir su kaynağı ya

da şelale de olabilir. Dağ başlarında ve sapa yol kenarlarında yığılmış taşlardan oluşan ve "pîr" diye bilinen ziyaret edilen kendisine adak adanan bazen de bir efsane olarak anlatılan pîrler de bulunmaktaydı. İslam halk inançlarında yıldırım çarpmış birisinin şehit olduğu inancı, Özbekistan, Buhara'da ve yer yer erken dönem Anadolu'da görülmektedir. Eski Türklerde yıldırım düşen ağacın kutsal kabul edildiği, hatta sefere giderken uğur getirmesi açısından yanlarında yanmış ve tercihen yıldırım düşmüş ağacın götürüldüğü bilinmektedir. (Ögel, 2002: 284) Tunceli'de Ötüken'deki bu anlayışın bir tezahürü olarak, Alevi inançlı Müslüman Zaza halkın, yıldırım çarparak yanmış olan ağacın ziyaret edildiği görülmektedir. (Kalafat, 1997: 15)

Netice itibariyle, bu çalışmada, Köprülü'nün belirttiği üzere, Türk halk İslamı'nın tasavvuf etkisinde gelişmiş olduğu konusunda hemfikir; fakat konuyla ilgili çalışan araştırmacıların bir kısmının karşı çıktığı üzere de, doğrudan Türkmen babalarının yalnızca yüzeyde İslamlaşmış birer kam/ozan şaman olarak görme konusunda da çekimser bir yaklaşımda bulunulduğunu da belirtmek yerinde olacaktır. Tasavvufa girenlerin doğrudan kam/ozanlar zümresinden olduğu gibi bir iddia da içermemektedir. Bununla birlikte Türklüğün tarih sahnesine çıkışı itibariyle, Ön Türk tarihindeki kozmolojik ve kozmogonik anlayışlarla Anadolu sufizminin, örtüşme noktalarının tespiti ve bunların efsane, masal ve vilayetnamelerde halk hafızasında yerini alması, kodlanmış olması, muhafaza edilmesi, değişime ve dönüşüme uğraması; hal-i hazırda inanılması, kabul görmesi, gündelik yaşama entegre olması bakımından da çok yönlü bir öneme sahiptir. Halkın hafızasındaki ananevî motifler, günümüzde başta efsane ve ozanlık geleneği olmak üzere çeşitli sözlü kültür verilerinde yaşamını sürdürmektedir. Anadolu sufizmine katkı ve etkisi noktasında, Türk mitolojisinde ve kamlık kültüründe yer alan öge ve halk inanmaları, farklı coğrafya ve inançların da etkisiyle, Türk kültürünün sözlü ve yazılı kaynağında önemli bir yer tutmaktadır.

Kaynakça

Barkan, Ö. L., (1942), "*Osmanlı İmparatorluğunda bir İskan ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler 1 İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler*", Vakıflar Dergisi, sayı: 2, ss. 279-304

Bayat, F., (2000). "Anadolu Halk Sufizminin Oluşmasında Şamanlığın Rolü". *Uluslararası Anadolu İnançları Kongresi Bildirileri.* 23-28 Ekim 2000 Ürgüp/Nevşehir. Ankara: ERVAK Yayınları.

Bayat, F., (2015), Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı, Ötüken Yay.,İstanbul.

Bayat, F., (2016), Türk Mitolojik Sistemi 2, Ötüken Yay., İstanbul.

Çoruhlu, Y. (2017), Türk Mitolojisinin Ana Hatları, Kabalcı Yay., İstanbul.

Dilek, İ. (1998), "Altay Türk Kayçılık Geleneği ve Kayçı N.U. Ulagaşev", Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, S.5, Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdded/issue/12717/154852.

Esin, E. (2001), Türk Kozmolojisine Giriş, Kabalcı Yay., İstanbul.

Gölpınarlı, A. (2020), Tasavvuf Meseleleri Sorular ve Cevaplarla, Kapı Yay., İstanbul.

Gömeç, S.,(2006), Türk Kültürünün Ana Hatları, Akçağ Yay., Ankara.

Günay, U., (1993), Türkiye'de Aşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi, Ankara

Kalafat, Y., (1997), "*Anadolu Türk Halk Sufizminde Çerkezler*", Türk Dünyası Araştırmaları, S. 109, ss. 9-28.

Kalafat, Y., (2016), Türk Kültürlü Halklarda Pir Kültü, Berikan Yay., Ankara.

Kaya, D., (2014), Türk Dünyası Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Kavramları ve Terimleri Sözlüğü, Akçağ Yay., Ankara.

Köprülü, F., (1976), Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., TTK Basımevi, Ankara.

Melikoff, İ., (2006), Uyur İdik Uyardılar, Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları, (Çev: Turan Alptekin) Demos Yay., İstanbul.

Melikoff, İ. (2007), Kırklar'ın Cem'inde, (Çev: Turan Alptekin), Demos Yay., İstanbul.

Ocak, A. Y.,(1992), Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler (Metodolojik Bir Yaklaşım), TTK Yay., Ankara 1992.

Ocak, A.Y, (2015), Alevi ve Bektaşi İnançlarının İslam Öncesi Temelleri, İletişim Yay., İstanbul.

Ögel, B., (1971), "*Eski Türk-İran Kültür İlişkileri Hakkında Notlar*", İran Şehinşahlığının 2500. Yıldönümüne Armağan, İstanbul.

Ögel, B., (2002), Türk Mitolojisi I-II, TTK Yay., Ankara.

Uludağ, S., (2002), Tasavvuf Terimleri Sözlüğü, Kabalcı Yay., İstanbul.

Yıldız, H.D. (2007), "*Türklerin Müslümanlığı Kabulü*", Makaleler 1, Haz. E. Semih Yalçın-Selçuk Duman, Berikan Yay., Ankara., ss. 491-507.

Tam Metin No: TM026

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARI VE CİNSEL İSTİSMAR BİLDİRİMİ

Hakan KARAMAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Doktora Programı

@hakankaraman89@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7207-2527

ÖZET

Bir çocuğun bir yetişkin veya üzerinde güç ve kontrol sahibi olan başka bir çocuk tarafından cinsel stimülasyon olarak kullanılmasına cinsel istismar denir. Saptanması zor ve yetkililere bildirimi az olduğu için gizli kalan ancak kısa ve uzun dönemde etkileri olan bir konudur. Genel olarak çocuğun cinsellikle ilgili herhangi bir aktiviteye dahil edilmesidir. Kabaca temas içeren ve içermeyen istismar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Çocuğa karşı cinsel içerikli konuşma, teşhircilik, röntgencilik vb temas içermeyen davranışlardan başlayarak dokunma, okşama ve cinsel ilişkiye kadar varan bir konudur.

Cinsel istismar ülkemizde ve dünyada güncelliğini koruyan bir konudur. Vakaların önlenmesi kadar açığa çıkarılması ve mağdurun travmasından kurtarılması büyük önem arz etmektedir. Çocukların günlerinin önemli saatlerini geçirdikleri ortamlar okullardır. Bu noktada yaşadıkları olayları paylaşmaları ve daha önemlisi öğretmenlerin gözlemledikleri değişimler çocukta ihmal ve istismar olgusunun açığa çıkması noktasında önemli bir kaynaktır. Paylaşılan sorunun cinsel istismar olması durumunda ise 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu ilgili maddelerine (278, 279, 280) göre bildirim yükümlülüğü doğmaktadır.

İstismar vakalarının açığa çıkarılması ve adli makamlara bildirilmesi noktasında okul rehberlik servislerinin istisnai bir önemi vardır. Psikolojik danışmanların bu konu ile ilgili farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Ancak bildirim süreci ve sonrasında yaşanan bir takım olumsuzluklar sürece zarar vermektedir. Konu ile ilgili gerek psikolojik danışmanların büyük grup olarak dahil edildiği gerek sadece psikolojik danışmanlar özelinde yapılan araştırmalar bunu destekler niteliktedir. Araştırmalara göre hem öğretmenler hem psikolojik danışmanlar bildirim konusunda yasal ve vicdani bir yükümlülük duymaktadırlar ve böyle bir problemle karşılaşırlarsa bildirimde bulunacaklarını belirtmektedirler. Ancak kanıt bulunamayacağı, ailenin öç alma isteğinden çekinilmesi, çocuğun yalan söylemesi ihtimali, tehdit ve baskı görülmesi, kurumsal zararlar doğacağı kaygısı, bildirim sonrası çocuk için acil ve hızlı tedbirler alınamayacağı düşüncesi, okul içinde bir takım sorunlar yaşanacağının düşünülmesi gibi sebeplerden dolayı sorunlar yaşandığını veya yaşanacağını düşünmektedirler.

Bildirim sürecinin sağlıklı olması demek esasen mağdura ve topluma katkı sağlamak demektir. Bu konuda bilgi ve farkındalık sağlanması adına öğretmenlere hem lisans süresince hem de meslek içerisinde iken eğitimler verilmesi önemlidir. Ayrıca bu konuda kaygıları gidermek için en önemli unsur sürecin sağlıklı işlemesidir. Bunun için bildirim sonrası yetkili makamların çocuğu koruması birincil öneme sahipken bildirimde bulunan kişinin korunması için de azami dikkat gösterilmesi gerekmektedir. Özellikle okul psikolojik danışmanlarının ailelerin ve okul idarelerinin baskı ve tehdidine maruz kalmadan ve kendilerini tehlikeye atmadan bildirimde bulunabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel İstismar, Psikolojik Danışman, Bildirim Yükümlülüğü

SCHOOL PSYCHOLOGICAL ADVISORS AND SEXUAL ABUSE REPORT

ABSTRACT

The use of a child as sexual stimulation by an adult or another child who has power and control over it is called sexual abuse. It is an issue that is difficult to detect and is not reported to the authorities, but has short and long term effects. In general, it is the involvement of the child in any sexual activity. It can be roughly divided into contact abuse and non-contact abuse. It is a subject starting from non-contact behaviors such as sexual speech, exhibitionism, voyeurism, etc. towards the child, to touch, caress and sexual intercourse.

Sexual abuse is a current issue in our country and in the world. It is of great importance to reveal the cases and to save the victim from the trauma as well as the prevention. Schools are the places where children spend important hours of their day. At this point, sharing the events they experienced and more importantly, the changes observed by the teachers are an important source for the emergence of neglect and abuse in the child. In case the shared problem is sexual abuse, there is a notification obligation in accordance with the relevant articles (278, 279, 280) of the Turkish Penal Code numbered 5237.

School guidance services are of exceptional importance when it comes to revealing cases of abuse and reporting them to judicial authorities. The awareness level of psychological counselors on this issue is higher. However, some negativities experienced during and after the notification process damage the process. Studies on the subject, both in which psychological counselors are included as a large group, and only in the context of psychological counselors, support this. According to the researches, both teachers and psychological counselors have a legal and conscientious obligation to report and state that they will report if they encounter such a problem. However, there are problems due to reasons such as lack of evidence, fear of the family's desire to take revenge, the possibility of lying to the child, threats and pressure, anxiety that institutional damages will arise, the thought that urgent and rapid measures cannot be taken for the child after notification, and some problems in the school.

Having a healthy reporting process essentially means contributing to the victim and society. In order to provide information and awareness on this subject, it is important to train teachers both during undergraduate and in the profession. In addition, the most important factor in eliminating the concerns about this issue is the healthy functioning of the process. For this, while the protection of the child by the competent authorities after the notification is of primary importance, maximum attention should be paid to the protection of the notifier. In particular, necessary arrangements should be made for school psychological counselors to report without being exposed to pressure and threats from families and school administrations and without putting themselves in danger.

Keywords: Sexual Abuse, Psychological Counselor, Obligation to Notify

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARI VE CİNSEL İSTİSMAR BİLDİRİMİ

Cinsel İstismar Tanımı, Türk Ceza Kanunundaki Yeri ve Bildirim Yükümlülüğü

Geçmişten gümümüze çeşitli şekillerde karşımıza çıkan çocuk yetiştirme stilleri değişime uğrayarak ebeveyn-çocuk arasında aracı rolünü devam ettirmektedir. Psikoloji ve tarih bilimi verileri ile geçmişte yaşanan olayların arkasındaki motivasyonları açıklayan bir bilim olan psikotarihin en çok üzerinde durduğu çalışma alanlarından biri de çocukluğun tarihidir. Psikotarihe göre insanlık tarihi çocuk ihmal ve istismarı üzerine kuruludur ve çocuk yetiştirme stilleri daha çok şiddet odaklı olmaktan empati odaklı olmaya doğru ilerlemiştir. Tarihte dünyanın çeşitli yerlerinde çeşitli toplumlarda çocukların kurban edildiği, cinsel

köleliğe zorlandığı, işçi olarak istismar edildiği, aşırı dayak yemeye maruz kaldığı kültürel yapılardan sevgi ve destek gördükleri yapılara doğru ilerleme olmuştur (Öztürk, 2016) .

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ne göre istismar; çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen, bir yetişkin, toplum ya da ülkesi tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan davranışlar şeklinde tanımlamıştır. Tanım önemlidir çünkü burada istismar davranışının çocuk tarafından algılanması veya istismarcı tarafından istismar olarak kabul edilip edilmemesinin önemi yoktur. Çocuğa yönelik 4 tip kötü muameleden söz edilebilir: fizkisel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmaldir (Ziyalar, 2020). Genel anlamıyla bir çocuğa bir yetişkin tarafından fiziksel, cinsel ya da duygusal yönden kötü davranılması istismar olarak tanımlanabilir (Koca, 2012). Cinsel istismar ise geçmiş dönemlerde ve günümüzde çocuğa yönelik kötü muameleler arasında ruh sağlığı için en çok risk teşkil eden tiplerinden biridir.

Bir çocuğun bir yetişkin veya üzerinde güç ve kontrol sahibi olan başka bir çocuk tarafından cinsel stimülasyon olarak kullanılmasına cinsel istismar denir. Saptanması zor ve yetkililere bildirimi az olduğu için gizli kalan ancak kısa ve uzun dönemde etkileri olan bir konudur. Genel olarak çocuğun cinsellikle ilgili herhangi bir aktiviteye dahil edilmesidir. Kabaca temas içeren ve içermeyen istismar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Çocuğa karşı cinsel içerikli konuşma, teşhircilik, röntgencilik vb temas içermeyen davranışlardan başlayarak dokunma, okşama ve cinsel ilişkiye kadar varan bir konudur (Polat, 2017). Ülkemizde 839 lise öğrencisinin dahil edildiği bir araştırmada öğrencilere çocuk istismarı ve ihmali soru listesi uygulanmıştır. Sonuçlara göre çocukların %10.7 si (90 öğrenci) cinsel istismar yaşadıkların belirtmiştir (Zoroğlu, et al., 2001). Bu da ülkemizde istismarın adli ve psikolojik yönleri ile ilgili çalışmaların devam etmesine ihtiyaç duyulduğu anlamına gelmektedir.

5237 sayılı Türk Ceza Kanununda (TCK) cinsel istismar suçu ve sonuçları detaylı olarak anlatılmıştır.

“Çocukların cinsel istismarı - Madde 103

(1) Çocuğu cinsel yönden istismar eden kişi, sekiz yıldan on beş yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Cinsel istismarın sarkıntılık düzeyinde kalması hâlinde üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Mağdurun on iki yaşını tamamlamamış olması hâlinde verilecek ceza, istismar durumunda on yıldan, sarkıntılık durumunda beş yıldan az olamaz. Sarkıntılık düzeyinde kalmış suçun failinin çocuk olması hâlinde soruşturma ve kovuşturma yapılması mağdurun, velisinin veya vasisinin şikâyetine bağlıdır. Cinsel istismar deyiminden;

a) On beş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış,

b) Diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar, anlaşılır.

(2) Cinsel istismarın vücuda organ veya sair bir cisim sokulması suretiyle gerçekleştirilmesi durumunda, on altı yıldan aşağı olmamak üzere hapis cezasına hükmolunur. Mağdurun on iki yaşını tamamlamamış olması hâlinde verilecek ceza on sekiz yıldan az olamaz.

(3) Suçun;

a) Birden fazla kişi tarafından birlikte,
b) İnsanların toplu olarak bir arada yaşama zorunluluğunda bulunduğu ortamların sağladığı kolaylıktan faydalanmak suretiyle,
c) Üçüncü derece dâhil kan veya kayın hısımlığı ilişkisi içinde bulunan bir kişiye karşı ya da üvey baba, üvey ana, üvey kardeş veya evlat edinen tarafından,
d) Vasi, eğitici, öğretici, bakıcı, koruyucu aile veya sağlık hizmeti veren ya da koruma, bakım veya gözetim yükümlülüğü bulunan kişiler tarafından,
e) Kamu görevinin veya hizmet ilişkisinin sağladığı nüfuz kötüye kullanılmak suretiyle,
işlenmesi hâlinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.
(4) Cinsel istismarın, birinci fıkranın (a) bendindeki çocuklara karşı cebir veya tehditle ya da (b) bendindeki çocuklara karşı silah kullanmak suretiyle gerçekleştirilmesi hâlinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.
(5) Cinsel istismar için başvurulan cebir ve şiddetin kasten yaralama suçunun ağır neticelerine neden olması hâlinde, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanır.
(6) Suç sonucu mağdurun bitkisel hayata girmesi veya ölümü hâlinde, ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasına hükmolunur.” şeklinde belirtilmektedir (TCK).

Cinsel istismar ülkemizde ve dünyada güncelliğini koruyan bir konudur. Vakaların önlenmesi kadar açığa çıkarılması ve mağdurun travmasından kurtarılması büyük önem arz etmektedir. Çocukların günlerinin önemli saatlerini geçirdikleri ortamlar okullardır. Bu noktada yaşadıkları olayları paylaşmaları ve daha önemlisi öğretmenlerin gözlemledikleri değişimler çocukta ihmal ve istismar olgusunun açığa çıkması noktasında önemli bir kaynaktır (Crenshaw, Crenshaw, & James W., 1995). Bizim eğitim sistemimizde ana sınıfı çağında eğitime başlayıp lise son sınıfa kadar zorunlu eğitimini tamamlayan bir birey çocukluk ve ergenlik döneminin neredeyse tamamını geçmiş bir genç olarak mezun olur. Bu süre zarfında zaman geçirdiği ve iletişimde olduğu en önemli iki kurum aile ve okuldur. Okulda öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve okul çevresi gibi bir çok önemli öge söz konusudur. Bu bağlamda çocuk/ergen gerek okulla ilgili ve gerekse okul dışında yaşadığı ciddi bir ihmal ve istismar sorununu okulda paylaşabilmekte ya da öğretmenlerin gözlemi yoluyla durum açığa çıkabilmektedir. Hatta bazen çocuklar aile üyeleri ile dahi paylaşmadıkları sorunlarını okulda bir öğretmeni, arkadaşı veya psikolojik danışman ile paylaşabilmektedir. Bu açıdan ihmal ve istismar vakalarının açığa çıkmasında okulun rolü ve önemi çok büyüktür. Cinsel istismarın öğrenilmesinden sonra ise artık ihbar yükümlülüğü doğmaktadır.

TCK’ya göre tüm vatandaşların suçu ihbar yükümlülüğü bulunmaktadır. Madde 278 normal vatandaş için ihbar yükümlülüğü, madde 279 kamu görevlisi için ihbar yükümlülüğü ve madde 280 sağlık çalışanları için ihbar yükümlülüğü doğurmakta ve bu görevin yerine getirilmemesi durumunda ceza yoluna gidileceği belirtilmektedir. Devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlar kamu görevlisidir. TCK madde 103’e göre ise cinsel istismar ağır bir suçtur. Bu açıdan okul psikolojik danışmanlarının böyle bir suça maruz kalan bir çocuğu öğrenmeleri durumunda TCK madde 279’da belirtilen ihbar yükümlükleri doğmaktadır.
“Kamu görevlisinin suçu bildirmemesi-Madde 279

(1) Kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.
(2) Suçun, adlî kolluk görevini yapan kişi tarafından işlenmesi halinde, yukarıdaki fıkraya göre verilecek ceza yarı oranında artırılır." (TCK).
Belirtilen madde şüphesiz tüm devlet memurlarının göreviyle bağlantılı olarak öğrendiği tüm suç türlerini ihbar etmesi gerektiği anlamına gelir. Ancak konumuz itibariyle ele alacağımız suç türü olan cinsel istismar suçu TCK madde 103'te detaylı olarak ele alınmıştır.

Cinsel İstismar Bildirimi, Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ülkemizde bu konuda yapılan tez ve makalelerin çoğunun öğretmenlerin genelini kapsayacak şekilde yapıldığı görülmektedir. Araştırma grupların rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı da dahil edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik danışmanların cinsel istismar bildiriminde yaşanan sorunlarla birebir örtüştüğü görülmektedir.

Yetiş (2017), 218'i rehberlik branşında olmak üzere 531 öğretmen ile yaptığı çalışmanın sonuçları önem arz etmektedir. Buna göre rehberlik branşındakiler çocuk ihmal ve istismarını tanımada, çocuk davranış ve duygularını anlayıp değerlendirmede diğer branşlara göre kendilerini daha yeterli buluyorlar. Vakayı bildirince yeterince kanıt bulunabileceği ve ciddiye alınacağı konusunda rehberlik branşındakiler diğer branşlara göre daha inançlı. Ayrıca 531 katılımcının 249'u TCK'da yer alan 278. ve 279. maddelerdeki bildirim yükümlülüğü ve yasal yaptırımlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada bizim makalemizin de temel sorunu olan verilerde ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bildirim yapmayı gerekli gördüğü ve bir sorunla karşılaşırsa bildirim yapabileceğini belirtmişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenlere özel bildirim yükümlülüğüne dair bir yönetmelik olmasını istemektedirler. Ancak katılımcıların 276'sı bildirimlere cevap verme ve ihtiyacı karşılama konusunda mevcut sistemi etkililik ve yeterlilik bakımından kısmen veya tamamen başarısız bulurken, 164 ü bu konuda kararsız olduğunu belirtmiş, yalnızca 91 kişi mevcut sistemi yeterli bulmuştur. Bu sonuç göstermektedir ki öğretmenlerin bildirim yükümlülükleri ile ilgili sorunları yoktur ancak sonrası ile ilgili problemler vardır. Konu ile ilgili bir başka soruda ise "Şüpheli durumlar için yapılan bildirimlerin öğretmenlerin okul içinde ve dışında sıkıntı yaşamasına neden olacağını düşünürüm." İfadesi yer almış ve 267 katılımcı buna katıldığını, 144'ü kararsız olduğunu sadece 120'si bir sorun yaşamayacağını belirtmiştir. Katılımcıların 200'ü bildirimde bulunsalar bile yeterli kanıt ve tanığa ulaşılamayacağını düşünmektedir. Ayrıca 315 katılımcı bildirim sonrası ailenin veya toplumun bildirimde bulunan kişiye öfkeli ve saldırgan tavırlar sergileyeceğinden endişe duymaktadır. Buna rağmen katılımcıların çoğunluğu (309kişi) bildirim konusunda çekimser olamayacaklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada yabancı literatürde de benzer sonuçların yer aldığı aktarılmıştır. Buna göre öğretmenler tanık ya da kanıt bulunamaması durumundan dolayı bildirim nedeniyle mağduriyet yaşmaktan ve olayın asılsız çıkması durumunda yasal olarak sorumlu tutulacaklarından çekindikleri için bildirimde bulunma konusunda çekimser davranabilmekte ve bizdeki örneklemde olduğu gibi bildirim sonrası aile ve toplum kaynaklı olumsuz şeyler

yaşayacaklarını düşünmektedirler. Sistemin iyi işleyen yanları da vardır, iyi işlemeyen yanları da vardır. Bu durum insanlarda çekimserlik oluşturmaktadır (Yetiş, 2017).

Tugay (2008) yaptığı çalışma ile öğretmenlerin ihmal ve istismara hakkında bilgi ve farkındalık seviyelerini araştırmak amacıyla 400 öğretmene anket uygulamıştır. Öğretmenlere ihmal ve istismar ile ilgili okulda neler yapılıyor diye sorulduğunda sadece 101'i bu soruya cevap vermiş, onlarında 44'ü rehberlik hizmeti yapıldığını belirterek, en büyük pay rehberlik hizmetlerine ayrılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun bildirimi ahlaki olarak zorunlu gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere çocuk ihmal ve istismarını bildirim sonucu yüzde kaçının yardım veya zarar gördüğü sorulmuş, 257'si çocuğun zarar gördüğünü, 143'ü yardım gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenlere bildirimden neden çekindikleri sorulduğunda çoğunluk, bildirim sonucu olacaklardan korku, çocuğun ailesinden gelecek öç ve intikam, gerekli desteğin olmadığını düşünme ve bildirimden bir yarar sağlanamayacağını düşünme gibi seçenekler sunmuşlardır. Aynı çalışmada farklı meslek grupları ve yurtdışı örneklemlerinde de benzer sonuçlar çıktığı belirtilmektedir. Yine bu çalışmada bir önceki paragrafta değindiğimiz araştırma ile benzer sonuç ve sorunlar içermektedir. Yani öğretmenleri bildirim konusunda sorunu yoktur fakat sonrasında yaşanan olayların hem çocuk için hem kendileri için olumsuz olacağından çekinmektedirler

Kürklü (2011) yaptığı araştırmada 241 öğretmenin ihmal ve istismar farkındalığı ve bildirim yükümlülüğü üzerine çalışmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hem kanuni açıdan hem ahlaki açıdan bildirim yükümlülüğü olduğunun farkındalar. Ve yine öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuk ihmal ve istismarı hakkında bilgilendirilmek istiyorlar ve bildirimde bulundukları zaman yöneticilerinin kendilerine destek olacağını düşünüyorlar. Öğretmenlerin bildirim yapmama nedenleri ile ilgili çeşitli sorular sorular sorulduğunda en büyük sebepler sırasıyla; yeterli kanıt bulunamayacağı fikri, çocuğun içinde bulunduğu durumdan daha kötü hale geleceği düşüncesi ve yasal süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmama cevaplarını vermişlerdir. Daha iyimser olsa da beklediğimiz bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bildirim yükümlülüğü ve yerine getirme konusunda sorun yaşamıyorlar ancak sonrasında olabilecekler onları tedirgin etmektedir (Kürklü, 2011)

Ülkemizdeki 369 sınıf öğretmeni ile araştırma Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuk ihmal ve istismarı konusunda bir eğitim almadıklarını ancak çocuk ihmal ve istismarını kanuni olarak bildirme yükümlülükleri olduğunu bildiklerini ve ayrıca ahlaki açıdan da bildirmek gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir (Sağır & Gözler, 2013)

Cinsel istismar vakaları ile çalışmış 10 rehber öğretmen ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Buna göre rehber öğretmenler hem bildirimde bulunmakta hem de çocuğa yönelik psikolojik yardım hizmeti sunmaktadırlar. Bildirim ve müdahaleyi güçleştiren faktörler sorulduğunda ise mesleki/etik sorunlar (bildirimde bulunup bulunmama çelişkisi, yaşanan durum ile kurum amaçlarının çatışması, tehdit ve baskı görülmesi, bildirimde bulunduğu için suçlanması, idari ve hukuki anlamda korunmasız olunması vb.) ile çocuk ve ailenin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel özelliklerin (çocuğun suçlanması, yalnız ve çaresi bırakılması, defalarca ifade vermek zorunda kalması, aile desteği olmaması, ailenin olaydan kötü etkilenmesi, olayın üzerini kapatmak istemeleri, toplum ve çevre baskısı nedeniyle çözüm

üretilememesi, ailenin toplum tarafından dışlanması v.b.) müdahaleyi güçleştirdiğini belirtmişlerdir (Haylı & Durmuş, 2015).

Araştırmaların sonuçlarından hareketle sorunların çözümüne ışık tutulması gerekmektedir. Yolcu (2008) istismar durumları ve rehber öğretmenler konusunda kaleme aldığı makalesinde; rehberlik lisans eğitimine çocuk istismarı dersi konulması veya başka derslere entegre edilmesi gerektiğini, krize müdahale planı oluşturulması gerektiğini, ayrıca uzmanlık gerektiren mağdur veya fiili işleyenlerin sağaltımı konusunda rehber öğretmenlerin başka uzmanlardan yardım alması gerektiğini ve okulun tüm bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve aileleri kapsayan istismar eğitimleri yapılması gerektiğini önermiştir.

Bildirim sürecinin sağlıklı olması demek esasen mağdura ve topluma katkı sağlamak demektir. Bu konuda bilgi ve farkındalık sağlanması adına öğretmenlere hem lisans süresince hem de meslek içerisinde iken eğitimler verilmesi önemlidir. Ayrıca bu konuda kaygıları gidermek için en önemli unsur sürecin sağlıklı işlemesidir. Bunun için bildirim sonrası yetkili makamların çocuğu koruması birincil öneme sahipken bildirimde bulunan kişinin korunması için de azami dikkat gösterilmesi gerekmektedir. Özellikle okul psikolojik danışmanlarının ailelerin ve okul idarelerinin baskı ve tehdidine maruz kalmadan ve kendilerini tehlikeye atmadan bildirimde bulunabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Yetiş, 2017; Haylı & Durmuş, 2015).

Cinsel istismarın adli ve psikolojik boyutların hakim olan ve kişisel zarara uğrasa bile görevini yapmaktan imtina etmeyen bu meslek grubunun bir çok vakanın açığa çıkmasında ve mağdurlara psikolojik yardım sunulmasında birincil öneme sahip olduğu çok açıktır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara ek olarak mesleki deneyimlerimiz sonucu oluşan pratik öneriler sunabiliriz. Bu bakımdan bildirimde bulunan psikolojik danışmanın can ve mal güvenliğinin sağlanması noktasında yasal düzenleme yapılması, mahkeme süreci için çağrıldığı durumlarda şüpheli ve/veya yakınlarıyla yüz yüze gelmeyecek şekilde ifadesinin alınması veya gerekli hallerde tanıklıktan çekinme hakkının tanınması gerektiği tarafımdan değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Crenshaw, W. B., Crenshaw, L., & James W., L. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect, 19*(9), 1095-1113.

Haylı, R. G., & Durmuş, E. (2015). Cinsel İstismar Vakalarında Rehber Öğretmenin Rolü. *20. Ergen Günleri.* Malatya .

Koca, M. (2012). Çocuk İstismarında İhbar Yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 3*(1), 113-128.

Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.

Öztürk, E. (2016). Psikotarih Açısından Çocuk Yetiştirme Tarzları ve Çocuk İstismarı. *Türkiye Klinikleri*, 24-34.

Polat, O. (2017). *Klinik Adli Tıp: Adli Tıp Uygulamaları.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağır , M., & Gözler, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 67-102.

TCK. (2004, 09 26). *Türk Ceza Kanunu-Mevzuat*. 12 01, 2020 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf adresinden alındı

Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). *Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı*.

WHO. (2020, 10 10). https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment adresinden alınmıştır

Yetiş, O. (2017). Çocuk istismarı ve ihmalinin bildirimine yönelik öğretmen tutumları (Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler AnaBilim Dalı*.

Yolcu, H. (2008). İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7*(25), 62-92.

Ziyalar, N. (2020). *Çocuk İstismarı ve Çocukla Adli Görüşme.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 2*(2), 69-78.

Tam Metin No: TM027

BELLEK, GÖRGÜ TANIKLIĞI VE GÖRGÜ TANIKLIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Hülya Ayhan
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
@hulyaayhan85@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2301-411X

ÖZET

Bellek kabaca geçmiş deneyimleri, olayları ya da bilgileri algılama, zihinde tutma ve hatırlama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenilmiş bilgileri depolama ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırma yeteneğidir. Belleğin oluşması için üç evre bulunmaktadır. Bunlar; kodlama (encoding), depolama (storage) ve geri çağırma (retrieval)'dır. Bunlara hafızanın aşamaları da denilmektedir. Görgü tanığı belleği ise adli bir olay yerinde bulunmuş ve olaya tanıklık etmiş ya da olayı yaşamış olan görgü tanığının olay sonrasında söz konusu olaya ilişkin tüm bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Görgü tanığı belleğini oluşturan evreler ilk defa Elizabeth Loftus tarafından tanımlanmıştır. Loftus 1970'lerde yayınladığı çalışmalarında kişilerin önemli olayları video kaydeder gibi kaydetmediklerini, kayıt işlemi yapılırken karmaşık bilişsel süreçlerin etkin olduğunu değerlendirmiş ve alanyazında bellek ile ilgili tanımlanmış olan üç aşamaya benzer bir süreç tanımlamıştır. Loftus'a göre görgü tanığı belleği edinme (acquisition), hatırda tutma (retention) ve geri getirme (retrieval) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Loftus kişilerin karmaşık bir olay yaşadıklarında bu süreçlerin sırasıyla devreye girdiğini belirtmiş ve yaşanan bu sürecin oldukça karmaşık bir yapı olduğunu değerlendirmiştir. Edinme (bilgi edinme), hatırda tutma ve geri getirme aşamalarında kişiler farklı durumlardan etkilenebilmekte ve bellekteki bilgi değişmekte/bozulmakta ya da bazen de belleğin etkilenmesi beklenirken her şeye rağmen bilgi korunabilmektedir. İnsan belleği yapısı gereği karmaşık bir bilişsel süreçtir ve birçok faktörden etkilenerek yapılanmaktadır. Görgü tanığı belleği de hem tanık olunan olay sırasında hem de sonrasında maruz kalınan birçok etkenden birlikte etkilenmektedir. Loftus, görgü tanığı belleğini etkileyen faktörleri iki başlık altında toplamıştır. Bunlar, olayın kendisinde var olan ve doğru bilgiyi vermeyi engelleyen olay faktörleri ve tanığın kendisinden kaynaklanan tanık faktörleridir.

Anahtar kelimeler: Bellek, Hafıza, Görgü Tanıklığı, Olay Faktörleri, Tanık Faktörleri

MEMORY, EYEWITNESS MEMORY AND FACTORS AFFECTING EYEWITNESS MEMORY

ABSTRACT

Memory is roughly defined as the ability to perceive, hold and remember past experiences, events or information. In other words, it is the ability to store learned information and recall it when needed. For the formation of memory, there are three stages which are called encoding, storage and retrieval. These are also called stages of memory. Eyewitness memory is defined as all knowledge of the witness after the incident, who was found at a forensic crime scene and witnessed or experienced the incident. The stages that make up the eyewitness memory were first described by Elizabeth Loftus. Loftus, in his studies published in the 1970s, evaluated that people do not record important events like video recording, that complex cognitive processes are effective while recording, and defined a process

similar to the three stages defined in the literature regarding memory. According to Loftus, the eyewitness memory consists of three stages which are called acquisition, retention and retrieval. Loftus stated that when people experience a complex event, these processes step in sequentially, and she evaluated that this process is a very complex structure. In the stages of acquisition (obtaining information), retention and retrieval, individuals may be affected by different factors and the information in the memory changes / deteriorates or sometimes the memory is expected to be affected, despite everything, the information can be preserved intact. Human memory is a complex cognitive process by its nature and is structured by being affected by many factors. Eyewitness memory is also affected by many factors both during and after the event witnessed. Loftus grouped the factors affecting eyewitness memory under two headings. These are event factors inherent in the event and preventing providing accurate information and witness factors originating from the witness himself.

Keywords: Memory, Eyewitness Memory, Event Factors, Witness Factors

1.Giriş

Adli bir olayın yaşanmasının ardından söz konusu olayın meydana geldiği yerden toplanabilecek fiziksel kanıtların ve olaya tanıklık eden kişilerin ifadelerinin olayın araştırılmasında, soruşturulmasında ve aydınlatılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Adli olayların aydınlatılması fiziksel delillerin yeterli olduğu durumlarda kolaylıkla sağlanabilmekte; ancak olayı aydınlatma noktasında fiziksel delillerin yeterli olmadığı durumlarda olaya tanıklık eden kişilerin olaya ilişkin ifadeleri yani olayla ilgili bellekleri kanıt olarak değerlendirilmekte ve hüküm verilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Alpar, Er & Uçar Boyraz, 2007). Bu durum ceza muhakemesi kanununda delil serbestisi (görgü tanığı beyanının delil olarak kabul edilmesi) olarak tanımlanmakta ve bu durum adli olaylarda ispat kolaylığı sağlamaktadır (Güngör, 2015). Bu bağlamda, hukuki alanda tanıkların istemeden gerçeğe aykırı beyanda bulunmayacağı ilkesi üzerinden bir sistem kurulmuş ve bu nedenle tanığın kasten yanlı beyan vermesinin önüne geçmek amacı ile görgü tanıklığına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, Türk Ceza Kanunu'nun 272. maddesinde yalan tanıklık suç olarak düzenlenmiş; Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 45, 46 ve 48. maddelerinde tanıklıktan çekilme hakkı düzenlenmiş olup aynı kanunun 54. maddesinde de "yemin" düzenlenmiştir (Güngör, 2015). Tüm bu düzenlemeler aracılığı ile sanığın ya da sanıkların suçlu ya da suçsuz bulunmalarında ya da alacakları cezaları belirlemede önemli bir rolü olan görgü tanığı ifadesinin en doğru halinin alınması hedeflenmektedir. Sanığın ya da sanıkların suçlu ya da suçsuz bulunmalarında ya da alacakları cezaları belirlemede görgü tanığı ifadesinin etkili olması bellekteki bilgilerin ne kadar güvenilir olduğu sorusunu da akla getirmektedir. Bu bağlamda bellek, bellek yapılanması, görgü tanıklığı belleği, bellek hataları ve bu hataların görgü tanıklığına etkilerine ilişkin bilgi verilmeye çalışılacaktır.

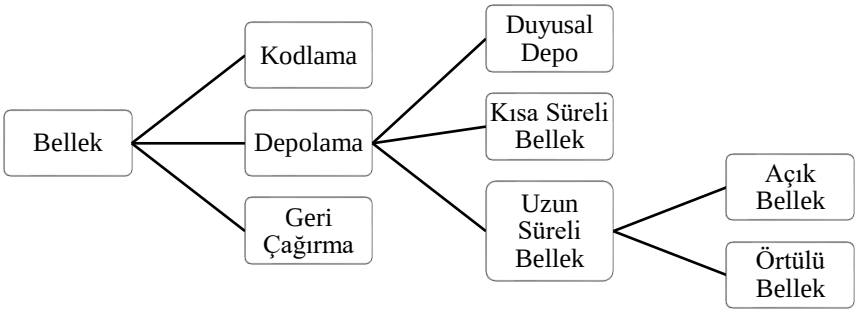
2. Bellek

Bellek kabaca geçmiş deneyimleri, olayları ya da bilgileri algılama, zihinde tutma ve hatırlama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenilmiş bilgileri depolama ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırma yeteneğidir (Sternberg, 1999). Belleğin oluşması için üç evre bulunmaktadır. Bunlar; kodlama (encoding), depolama (storage) ve geri çağırma (retrieval) evreleridir. Bu evrelere hafızanın aşamaları da denilmektedir.

Kodlama, duyu organları ile elde edilen bilginin daha sonra işlenmek üzere belleğin kabul edebileceği zihinsel bir kod ya da temsil olarak işlemeyi içerir. Bu kodlama seçici ve detaylandırma içeren bilinçli bir süreçtir. Seçicilik, belleğin limitli ve sınırlı sayıda unsuru dikkate alabilmesinden; detaylandırma ise olayları yorumlama, olaylar arasında bağlantı

kurma ve olaylarla ilgili çıkarımlarda bulunmasından kaynaklanmaktadır (Seyrekbasan, 2014). Bu kodlama görsel, işitsel ve anlamsal olmak üzere üç farklı yolla yapılabilmektedir. Örneğin; bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken telefon numarasını görebiliyorsak görsel kodlama, telefon numarasını tekrar ediyorsak işitsel kodlama yolunu kullanıyoruz demektir. Depolama, kodlanan bilginin bellekte korunması olarak tanımlanmaktadır. Bellek, bilgileri farklı mekanizmalar üzerinden depolamaktadır/saklamaktadır. Bilgi, bellekte duyusal depo, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç şekilde depolanmaktadır. Duyusal depo, tüm duyu organlarından gelen duyusal bilgilerin 100 milisaniye ile 2 saniye aralığında depolandığı yerdir. Kişinin dikkat ettiği duyusal bilginin ufak bir kısmı kısa süreli belleğe aktarılmaktadır. Kısa süreli bellek, duyusal hafıza ile elde edilen bilginin bir kısmının (7 ± 2 birim) yaklaşık 20 saniye saklandığı yerdir. Bu süre tekrar etme yöntemi ile artırılabilmektedir. Uzun süreli bellek ise kısa süreli bellekten gelen bilginin birkaç dakikadan bir ömür boyuna kadar tutulduğu yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesinin sınırsız olduğu değerlendirilmekte ve uzun süreli bellekten geri çağırma yöntemi ile ulaşılan bilgi kısa süreli belleğe aktarılarak burada tutulmaktadır. Uzun süreli bellekte bilgiler açık ve örtülü bellek olmak üzere iki alanda tutulmaktadır. Belirli bir zaman ve mekanda yaşanan geçmiş deneyimler açık bellekte, kişinin kabiliyetleri gibi bilgiler ise örtülü bellekte tutulmaktadır. Açık bellekteki bilgiler bilinç düzeyinde geri çağrılırken örtülü bellekteki bilgiler bilinçdışı düzeyde geri çağrılmaktadır. Geri çağırma ise saklanan bilginin bellekteki yerine ulaşılarak hatırlanmasıdır (Seyrekbasan, 2014). Bellek ve üç evresi ile ilgili şematik yapılanma aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Bellek ve üç evresi (kodlama, depolama, geri çağırma).



3. Görgü Tanığı Belleği

Adli bir olay yerinde bulunmuş ve olaya tanıklık etmiş ya da olayı yaşamış olan görgü tanığının olay sonrasında söz konusu olaya ilişkin tüm bilgisi "görgü tanığı belleği" olarak tanımlanmaktadır (Seyrekbasan, 2014; Er, Alpar & Uçar, 2005). Görgü tanığı belleğini oluşturan evreler ilk defa Elizabeth Loftus tarafından tanımlanmıştır. Loftus 1970'lerde yayınladığı çalışmalarında kişilerin önemli olayları video kaydeder gibi kaydetmediklerini, kayıt işlemi yapılırken karmaşık bilişsel süreçlerin etkin olduğunu değerlendirmiş ve alanyazında bellek ile ilgili tanımlanmış olan üç aşamaya benzer bir süreç tanımlamıştır. Loftus'a göre görgü tanığı belleği edinme (acquisition), hatırda tutma (retention) ve geri getirme (retrieval) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Loftus, 2000).

Edinme (bilgi edinme), orijinal olayın ilk kez algılandığı, kodlandığı ve belleğe giriş yaptığı aşamadır. Bu aşamada, olaya tanık olan kişi görsel çevrede bulunan birçok bilgiden sadece küçük bir kısmını algılar ve kişinin hangi bilgileri algılayacağı tamamen tanık olan kişiye bağlı olmaktadır. Hatırda tutma olan ikinci aşama, olayın kodlanması ile geri çağırma

aşamasına kadar geçen zamanda bilgiyi bellekte tutma periyodudur. Geri getirme olarak adlandırılan üçüncü ve son aşama ise depolanan bilginin hatırlanmasıdır (Loftus, 2000; Şenol-Durak & Durak, 2017). Loftus kişilerin karmaşık bir olay yaşadıklarında bu süreçlerin sırasıyla devreye girdiğini belirtmiş ve yaşanan bu sürecin oldukça karmaşık bir yapı olduğunu değerlendirmiştir. Edinme (bilgi edinme), hatırda tutma ve geri getirme aşamalarında kişiler farklı durumlardan etkilenebilmekte ve bellekteki bilgi değişmekte /bozulmakta ya da bazen de belleğin etkilenmesi beklenirken her şeye rağmen bilgi korunabilmektedir. Bellek ile ilgili alanyazınla karşılaştırıldığında görgü tanıklığı belleğinin bellek kavramı ile paralel şekilde yapılandığı, benzer bilişsel süreçler gösterdiği, kişilerin bilişsel süreçlerine göre belleğin etkilendiği görülmektedir (Seyrekbasan, 2014; Şenol-Durak & Durak, 2017).

4. Görgü Tanıklığı Belleğini Etkileyen Faktörler

Görgü tanıklığı ile ilgili ilk deneyler Fransa'da Binet (1900) ve Almanya'da Stern (1910) tarafından çocuklar üzerinde yapılmıştır (Er, Alpar, & Uçar, 2005). Alman Hugo Münsterberg, "On the Witness Stand (Tanık Kürsüsü)" adlı kitabında ilk kez "bellek yanılmaları" ve "belleğin yanılabilirliği" gibi kavramları kullanmış ve psikolojiden hukuk alanında yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır (Seyrekbasan, 2014). Görgü tanıklığı ile ilgili araştırmalar Loftus'un 1970'ler yayınladığı bir dizi çalışma ile hız kazanmıştır (Zaragoza, Belli & Payment, 2007). Türkiye'de ise konu ile ilgili çalışmalar son yirmi yıldır ilgi odağı olmaktadır (Alpar, Er & Uçar Boyraz, 2007; Er, Alpar & Uçar, 2005).

İnsan belleği yapısı gereği karmaşık bir bilişsel süreçtir ve birçok faktörden etkilenerek yapılanmaktadır. Görgü tanığı belleği de hem tanık olunan olay sırasında hem de sonrasında maruz kalınan birçok etkenden birlikte etkilenmektedir (Seyrekbasan, 2014). Loftus'a göre (2000) görgü tanığı belleğinde, edinme (bilgi edinme), hatırda tutma ve geri getirme aşamaları karmaşık bir olayla karşı karşıya kalındığında otomatik olarak devreye girmektedir. Karmaşık olayla birlikte çok sayıda bilgi aynı anda var olmakta ve algılanan bilgi bunların çok az bir kısmını oluşturmaktadır. Hatırda tutma aşamasında da günlük konuşmalar ve gazete haberleri gibi faktörlerin bellekteki bilgiyi dönüştürebilmekte ya da bazen de bellekteki bilgi tüm bu faktörlere rağmen korunabilmektedir. Son aşama olan geri getirmede, gelen bilgi hiçbir zaman orijinal kodlanan bilgi olmamakta ve bilgi yeniden yapılandırılmış durumdadır. Geri getirme aşaması, yüksek oranda edinme ve hatırda tutma aşamalarından etkilenmektedir. Bu nedenle, hangi aşamanın bilgiyi bozduğunu ve belleği değiştirdiğini tespit etmek oldukça zordur. Loftus, görgü tanığı belleğini etkileyen faktörleri iki başlık altında toplamıştır. Bunlar, olayın kendisinde var olan ve doğru bilgiyi vermeyi engelleyen olay faktörleri ve tanığın kendisinden kaynaklanan tanık faktörleridir (Loftus, 2000).

4.1. Olay Faktörleri

Olaya ilişkin faktörler tanıkların doğru ifade verme becerilerini etkileyebilmektedir. Olaya ilişkin faktörler; tanık olunan olaya maruz kalma süresi, olayın duygusal yapısı, olayın stres düzeyi ve silah etkisi (weapon focus effect) olarak tanımlanabilmektedir (Seyrekbasan, 2014).

Yapılan araştırmalarda; görgü tanığının tanık olduğu olaya maruz kalma süresi arttıkça olayla ilgili bilgileri hatırlama ve olayla ilgili kişileri tanıma başarısının arttığı, tanık olunan olay ile görgü tanığından ifade alımına kadar geçen sürenin artmasının hatırlama üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu gösterilmiştir (Dysart & Lindsay, 2007; Memon, Bartlett, Rose & Gray, 2003). Ayrıca, görgü tanığının şüpheliye maruz kalma sıklığı da hatırlama ve

geri çağırma üzerinde etkilidir. Birden fazla kez maruz kalınan bir durum/kişi bir kere maruz kalınan duruma/kişiye kıyasla daha fazla ve doğru hatırlanmaktadır. Bunlara ek olarak olayın stresi de görgü tanığı belleğini etkileyen olay faktörlerindendir. Olayın stres düzeyinin artması tanığın belleğinde değişime/bozulmaya neden olabilmekteyken orta düzeyde yaşanan stres hatırlama ve geri çağırma performansını olumlu yönde etkilemektedir. Olaya ilişkin strese ek olarak olayın içerdiği şiddet de görgü tanığının belleğini etkilemektedir. Olayın içerdiği şiddet düzeyi arttıkça görgü tanığı belleğindeki hataların ve değişimlerin arttığı görülmektedir. Olayın içinde silahın olması da görgü tanığının silaha odaklanmasına sebep olduğundan geride kalan diğer detayları atlamasına ve bunun sonucunda bellekte eksik bilgilerin olabilmesine neden olabilmektedir (Seyrekbasan, 2014).

4.2. Tanık Faktörleri

Görgü tanığı belleğini etkileyen tanık faktörleri kendiliğinden tanıkta olan özelliklerdir. Bunlar; yaş, cinsiyet, ırk, kişilik özellikleri olarak kabul edilmektedir. Ancak, bu faktörlere ek olarak tanığın beklentileri, tanığın ön yargıları da tanık faktörleri olarak değerlendirilmektedir (Loftus, 2000; Seyrekbasan, 2014).

Yaş faktörünün görgü tanığı belleği üzerindeki etkisi incelendiğinde; yaş arttıkça bellekte bozulmaların da arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Gençler, kaynak izlemede yaşlılara kıyasla daha iyi performans göstermekte ve bunun sonucunda tanık olunan olaya ilişkin daha doğru cevaplar verebilmektedirler. Cinsiyetin görgü tanığı belleğine etkisinin incelendiği çalışmalarda ise kadın ve erkeklerin performanslarının benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak, kadınların daha çok mağdura ilişkin bilgi verirken erkeklerin daha çok sanığa ilişkin bilgi verdikleri, kadınların kendi hemcinsi olan sanıklara ilişkin daha fazla ayrıntı verebildikleri çalışma bulgularındandır (Seyrekbasan, 2014). Tanık faktörlerinden bir diğeri olan ırk çalışmalarında; tanıkların kendi ırklarından olan kişileri kendilerinden farklı olanlara kıyasla daha fazla ve daha doğru hatırladıkları bulunmuştur. Bu durum alan yazında kendi ırkından olanı hatırlama yanlılığı (own-race bias) olarak adlandırılmaktadır (Wang, 2013). Görgü tanığının beklentileri ve olayla ilgili önceden sahip olduğu bilgiler ise tanığın olayı nasıl göreceğini, neye dikkat edeceğini ve dolayısıyla neyi kodlayıp, hatırda tutacağını belirlemektedir. Önceden sahip olunan bilgiler ve olaya ilişkin beklentiler, yeni bilginin farklı bir şekilde işlenmesine ve algısal yapının değişmesine yol açabilmektedir. (Loftus, 2000; Şenol-Durak & Durak, 2017).

4.3. Olayın Hatırda Tutulması ve Geri Çağırılması

Yukarıda bahsi geçen faktörler olayların özellikle kodlanması ve depolanması aşamalarında etkili olmaktadır. Haber ve Haber'e (2000) göre görgü tanığı belleğindeki asıl değişimler tanığın olaya ilişkin kodlamadığı ve depolamadığı detaylarla ilgili soruların sorulması ile başlamaktadır. Bu sorular karşısında tanıklar olmuş olmalı fikri ile çoğunlukla eksik yerleri tamamlamakta ve hikâyeyi yeniden oluşturmaktadırlar. Bu durum aslında tanığın ifadesinin doğruluk düzeyini azaltmaktadır; çünkü tanık aslında hiç görmediği detaylar ile ilgili beyanda bulunmaktadır (Şenol-Durak & Durak, 2017). Ayrıca, olay sonrasında elde edilen bilgiler de görgü tanığı belleğini etkileyen faktörlerdendir. Olay sırasında ya da sonrasında tanıkların birbirleri ile konuşmaları, gazete, dergi ya da televizyondan olaya ilişkin yeni bilgilere maruz kalmaları, farklı birimlerde aynı ifadeyi defalarca vermeleri (tekrar) orijinal olayın bozulmasına/değişmesine yol açmaktadır. Olay sonrasında bilgiye maruz kalan tanıkların bellekleri "bağımsız olma" özelliğini kaybetmektedir. Bir bildirimin bağımsız olması için tanığın olayla ilgili olarak hiç kimseyle konuşmamış ve hiç kimseyi dinlememiş olması, olayı ilk defa anlatıyor olması ve tanığa yönlendirici sorular sorulmuyor olması gerekmektedir. Bağımsız olma özelliğinin kaybedilmesinin nedeni zihnin orijinal bilgi ile

yeni edinilen bilgileri birlikte tekrar işlemesi ve tutarsız gelen yerleri tutarlı hale dönüştürmesindendir. Bahsi geçen bu süreç çoğunlukla bilinçli değildir (Şenol-Durak & Durak, 2017). Tanıklardan ifade alma biçimi de görgü tanığı belleğini etkileyen faktörlerdendir. Tanığa sorulan soruların içinde hatalı varsayımların olması (yönlendirici sorular), tanığın suçluyu teşhise zorlanması, adli birimlerin ifadelerin eksiksiz ve tutarlı olması yönündeki beklentisi, tanık olunan olayla ifadenin alımına kadar geçen süre, tanığın diğer tanıkların ifadelerini dinlemesine izin verilmesi gibi faktörler görgü tanığı belleğini etkilemektedir (Loftus, 2000; Alpar, Er & Uçar Boyraz, 2007; Er, Alpar & Uçar, 2005).

5. Bellek Bildiriminin Değerlendirilmesi

Ceza Hukuku sisteminde fiziksel delilerin olayı açıklama sürecinde yetersiz olduğu durumlarda görgü tanığı ifadeleri oldukça önem kazanmaktadır. Bu nedenle tanıklardan en doğru ve eksiksiz bilgiyi almak ve alınan bilginin güvenirliğini değerlendirmek önemli hususlardır. Görgü tanıklığı çalışmaları, tanıma testlerinin ve yönlendirmeli soruların olduğu geri çağırmaya ilişkin testlerin bellek üzerinde bozucu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Testlerdeki yönlendiriciler olaya tanık olan kişilerin belleklerinde bozulmalara neden olabilmektedir. Ayrıca görgü tanığına sorulan soruların biçimi de tanığın yanıt kalitesini etkilemektedir (Loftus, 2000; Haber & Haber, 2000). Bu nedenlerle ifade alınırken yönlendirici soruların sorulmamasının, kapalı uçlu soruların yerine açık uçlu soruların kullanılmasının elde edilen bilgilerin güvenirliğini artıracağı düşünülmektedir. İfadelerde kaynak izlemenin yapılması, yani bellekteki bilginin nereden geldiğinin araştırılması, ifadelerin güvenirliğini artırmaktadır. Kaynak belirlemede iki alanın varlığından söz edilebilmektedir. Birincisi, orijinal olaydan edinilen bilgilerdir. İkincisi ise olay sonrasında yani gerçek bilgiden sonra gelen yeni bilgilerdir. Zamanla bu iki alandan gelen bilgiler bilinç dışında bir süreçle birleşir ve bilginin asıl kaynağının belirlenmesi zorlaştırmaktadır (Şenol-Durak & Durak, 2017).

6. Sonuç

Fiziksel delillerin yetersiz olduğu adli durumlarda sanığın/sanıkların suçlu ya da suçsuz bulunmalarında ya da alacakları cezaları belirlemede görgü tanığı ifadesi etkili olmaktadır. Bu nedenle bellekteki bilgilerin ne kadar güvenilir olduğunun sorgulanması önemli bir husus haline gelmektedir. Bu bağlamda yazıda bellek, bellek yapılanması, görgü tanıklığı belleği, bellek hataları ve bu hataların görgü tanıklığına etkilerine ilişkin bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bellek bozulmalarına neden olabilecek oldukça fazla etken bulunmaktadır. Ceza Muhakemesi Kanunu'nda da alınan tanık ifadelerinin geçerli ve güvenilir olmasının sağlanabilmesi için tanığın dinlenmesinden önce, dinlenme sırasında ve dinlendikten sonrasını düzenleyen birçok kural bulunmaktadır. Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 52. maddesi bu süreci düzenlemektedir (Güngör, 2015). Özellikle adli süreçte ifade alımında yapılacak düzenlemelerle (ifadenin adli olaydan sonra hemen alınması, yönlendirici soruların sorulmaması, tanıkların birbirleriyle ve sanık/sanıklarla iletişim kurmamasına dikkat edilmesi, vb.) alınan ifadelerin doğruluğu ve geçerliği artırılmaya çalışılmasının yargılama sisteminin sağlıklı işleyişi için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

7. Kaynakça

Alpar, G., Er, N., & Uçar Boyraz, F. U. (2007). Görgü tanıklığında bellek hataları: Olay sonrası bilginin ve tuzak soruların hatırlama ve kaynak izleme üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *10*(20), 1-17.

Dysart, J. E. ve Lindsay, R. C. L. (2007). Show-up identifications: suggestive technique or reliable method. *The Handbook of Eyewitness Psychology*, *2*, 137- 153.

Er, N., Alpar, G., & Uçar, F. (2005). Görgü Taniginin Bellek Yanilsamalari ve Güven Kararlari: Bagimsiz Bellek Bildirimlerinden Sonraki Test ve Soru Türü Degiskenlerinin Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(56), 45.

Güngör, D. (2015). Ceza Muhakemesinde Tanık Beyanının Delil Değeri Üzerine Bazı Tespit ve Değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 307-318.

Haber, R.M. & Haber, L. (2000). Experiencing, Remebering and Reporting Events. *Psychology, Public policy And The Law*, 6, 1057-1093.

Loftus, E. (2000). *Eyewitness testimony.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Memon, A., Bartlett, J., Rose, R. ve Gray, C. (2003). The aging eyewitness: Effects of age on face, delay, and source-memory ability. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *58*(6), 338-345.

Seyrekbasan, A. (2014). *Kadınlarda Görgü Tanıklığı Belleği Hataları: Tanık Olunan Olay Sonrası Bağımsız Bellek Bildiriminin Sürpriz Tanıma Testi ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sternberg, R. J. (1999). *Cognitive psychology (2 nd ed.)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Şenol-Durak, E., & Durak, M. (2017). *Adli psikolojide gözlem-görüşme ve psikolojik değerlendirme.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Wang, B. (2013). Gender difference in recognition memory for neutral and emotional faces. *Memory*, *1*-13.

Zaragoza, M. S., Belli, R. F., & Payment, K. E. (2007). Misinformation effects and the suggestibility of eyewitness memory. *Do justice and let the sky fall: Elizabeth Loftus and her contributions to science, law, and academic freedom*, 35-63.

Tam Metin No: TM028

PARTNER ŞİDDETİ VE PARTNER ŞİDDETİNİN YORDAYICILARI

Hülya Ayhan
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
hulyaayhan85@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2301-411X

ÖZET

Partner şiddeti, şimdiki ya da eski bir romantik eş-partner tarafından uygulanan tamamlanmış ya da tamamlanmamış fiziksel, psikolojik ya da cinsel istismar eylemleri olarak tanımlanmaktadır. Partner şiddeti, tartışma sırasında atılan bir iteklemeden sürekli ve şiddetli bir dayak ve zorlamaya kadar çok çeşitli davranışları kapsayan geniş bir kavramdır. Bu nedenle partner şiddetinin araştırıldığı çalışmalarda iki genel strateji kullanılmıştır. İlki, saldırgan davranışın ve şiddetin direk kendisinin incelenmesidir. Bu yaklaşımın kullanılması olası şiddetin tüm yelpazesini incelenmesini sağlamaktadır. Alternatif bir strateji, genellikle kurbanı kontrol etme ve tuzağa düşürme işlevi gören fiziksel ve duygusal ilişki şiddetinin tezahürü olan aşırı uç şiddet olaylarının ilişkilerini ve sonuçlarını incelemeyi içerir. Partner şiddetinde iki cinsiyet de kurban olabilmekle beraber farklı gruplarla gerçekleştirilmiş araştırmaların bulguları yakın ilişkilerdeki şiddetin daha çok erkekler tarafından kadınlara uygulandığını göstermektedir. Ancak partner şiddetinde saldırganın cinsiyetine göre şiddet göstermedeki motivasyonun farklılaştığı görülmektedir. Erkekler şiddeti ilişkide kontrolü ellerinde tutmak ya da kendi otoritelerine meydan okuma olarak algıladıkları davranışlara cevap vermek için kullanmaktadırlar. Bunun aksine, kadınlar kendilerini savunmak, saldırıya uğrama ihtimaline karşı korunmak ve mevcut saldırıya misilleme yapmak için şiddeti kullanmaktadırlar. Partner şiddeti ile ilişkili olduğu saptanan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; duygu düzenleme becerileri, saldırganlık, dürtüsellik, alkol kullanımı, öfke ifade şekli, çelişik duygulu cinsiyetçiliktir. Sosyal açıdan ve halk sağlığı açısından yaygın bir sorun teşkil eden ve toplumsal anlamda yıkıcı etkileri olan bu soruna müdahale edebilmek için şiddetin nasıl bir bağlamda ortaya çıktığını ve nedenlerini kestirebilmek ve yorumlamak önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı alanyazında konu ile ilgili yapılmış çalışmaların derlenmesi yoluyla partner şiddetinin yordayıcısı olan faktörleri değerlendirmektir.

Anahtar kelimeler: Partner Şiddeti, Duygu Düzenleme Becerileri, Öfke İfade Tarzı, Bilişsel Esneklik

PARTNER VIOLENCE AND PREDICTORS OF PARTNER VIOLENCE

ABSTRACT

Partner violence is defined as complete or incomplete acts of physical, psychological or sexual abuse by a current or former romantic partner. Partner violence is a broad concept that encompasses a wide range of behaviors, from a push or kick during an argument to a constant and violent beating and coercion. Therefore, two general strategies were used in studies investigating partner violence. The first is the direct examination of aggressive behavior and violence itself. Using this approach allows the full spectrum of possible violence to be examined. An alternative strategy involves examining the relationships and consequences of extreme violence, which are manifestations of physical and emotional relationship violence, which often functions to control and entrap the victim. Although both genders can be victims of partner violence, the findings of studies conducted with different groups show that violence in close relationships is mostly directed against women by men. However, in partner violence, it is observed that the motivation to show violence differs according to the gender of the aggressor. Men use violence to keep control in the relationship or to respond to behaviors they perceive as a challenge to their authority. In contrast, women use violence to defend themselves, to protect themselves from being attacked, and to retaliate against the current attack. There are many

factors that have been found to be associated with partner violence. Some of those are emotion regulation skills, aggression, impulsivity, alcohol use, anger expression, ambivalent sexism. In order to respond to partner violence, which is a social and public health problem and has socially devastating effects, it is important to be able to anticipate and interpret the context in which violence emerges and its causes. In this context, the purpose of this study is to evaluate the predictors of partner violence by compiling the studies on the subject in the literature.

Keywords: Partner Violence, Emotion Regulation Skills, Anger Expression Style, Cognitive Flexibility

1.Giriş

Şiddet insanlık tarihi boyunca farklı biçimlerde kendisini gösteren ve toplumsal bir sorun olarak ele alınan bir olgudur. Toplumların tarihsel gelişimi ile içeriği bakımından yeniden tanımlanan ve dolayısı ile yeniden ve yeniden inşa edilen bir kavramdır (Uluocak vd., 2014). Şiddet kavramı günümüzde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2002) tarafından "Kişinin, başka bir kişiye, bir gruba ya da topluluğa karşı amaçlı bir şekilde fiziksel güç kullanarak karşısındaki kişi ya da kişilere fiziksel, psikolojik zarar vererek ölümüne ya da yaralanmasına neden olacak şekilde davranışta bulunması" şeklinde tanımlanmaktadır. Romantik yakın ilişkilerde görülen ve şiddetin bir alt boyutu olarak ele alınan partner şiddeti de önemli bir toplumsal sorun olarak kabul görmektedir. Partner şiddeti kavramı eş, eski eş, şu anki ya da eski erkek veya kız arkadaş veya flört edilen kişi tarafından uygulanan tamamlanmış ya da tamamlanmamış fiziksel, psikolojik ya da cinsel istismar eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Saltzman vd., 1999). Özellikle, partner şiddetine maruz kalan bireylerde psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddetin bir sonucu olarak fiziksel ve psikolojik sağlık durumları olumsuz etkilenmektedir (Tharp vd., 2013). Partner şiddetinin mağduru kadın ve erkek olabilmekle beraber yapılan araştırmalar yakın ilişkilerdeki şiddetin daha çok erkekler tarafından kadınlara yönelik olduğunu göstermektedir (Renzetti vd., 2018). Ayrıca, cinsiyetler arasında uygulanan şiddetin motivasyonunun farklılaştığı görülmektedir. Erkekler şiddeti ilişkide kontrolü ellerinde tutmak ya da kendi otoritelerine meydan okuma olarak algıladıkları davranışlara cevap vermek için kullanırken; bunun aksine, kadınlar şiddeti kendilerini savunmak, saldırıya uğrama ihtimaline karşı korunmak ve mevcut saldırıya misilleme yapmak için kullanmaktadırlar (Miller, 2001; Rajan ve McCloskey, 2007). Ayrıca, erkeklerin gösterdiği şiddetin yoğunluğunun kadınlarınkinden daha fazla olduğu; bu nedenle daha çok tıbbi tedavi ihtiyacı doğuran ve hastaneye yatış gerektiren daha büyük ve ciddi yaralanmalara neden olduğu araştırmalarca gösterilmektedir (Menard vd., 2009).

2. Partner Şiddetinin Türleri

Partner şiddetinin alt boyutlarına bakıldığında bunların fiziksel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet, cinsel şiddet, dijital şiddet ve ısrarlı takip (stalking) olduğu görülmektedir (DSÖ, 2010).

2.1. Fiziksel şiddet

Fiziksel şiddet, partnerlerden birinin diğerinin bedenine kasıtlı olarak zarar vermesidir. Bu şiddet türü, tekme atma, tokatlama, yumruklama, itme, kezzap veya kaynar suyla yakma, hırpalama, kolunu bükme, vücudunda sigara söndürme, kesici-delici alet kullanma, ateşli silahla yaralama gibi bir yöntemlerle fiziksel olarak incitmeye yönelik davranışları içermektedir. Kişiyi sağlıksız koşullarda yaşamaya mecbur bırakmak, sağlık hizmetlerinden yararlanmasına engel olarak bedensel zarar görmesine neden olmak gibi eylemler de fiziksel şiddet kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca, yaşanan olayın fiziksel şiddet olarak

değerendirilmesi için fiziksel şiddet mağduru olan kişinin canının acıması ya da bedeninde iz ya da yara oluşması gerekmemektedir. Fiziksel şiddetin uygulanmasında temel motivasyon bireyi kontrol etmek, denetlemek, küçük düşürmek, aşağılamak ve/veya cezalandırmak olabilmektedir (DSÖ, 2010; Moore, 2008).

2.2. Duygusal Şiddet

Duygusal şiddet, partnerlerden birinin diğerini korkutacak, küçük düşürecek, kişinin özgüvenini zedeleyecek davranışlarda bulunması olarak tanımlanmaktadır. Duygusal şiddetin tespit edilmesi fiziksel şiddete kıyasla daha zordur. Bağırmak, küfür etmek, tehdit etmek, hakaret etmek, yakınlarıyla görüştürmemek, eve kapatmak, aşağılamak, çocuklarından uzaklaştırmak, başkalarıyla kıyaslamak, kişinin giyimi, gideceği yerler konusunda baskı yapmak, kişinin kendini geliştirmesine engel olmak gibi eylemler duygusal şiddet kapsamında değerlendirilmektedir (DSÖ, 2010; Watts ve Zimmerman, 2002).

2.3. Cinsel Şiddet

Cinsel şiddet, partnerlerden birinin diğerini cinsel yakınlık veya cinsel birliktelik için zorlaması; duygusal baskı yoluyla cinsel birliktelik veya yakınlık için onay almasıdır (onay inşa etmek). Bu şiddet türü, partnerin rızası/onayı olmadan onu cinsel ilişkiye zorlama ya da istemediği türde cinsel ilişkiye girmeye zorlama ya da cinsel açıdan yetersiz olmakla suçlama gibi eylemleri içermektedir. Ayrıca, doğum kontrol yöntemlerine ulaşımı engellemek, kişinin cinselliğini başkaları ile kıyaslamak da bu bağlamda değerledirilmektedir (DSÖ, 2010; Moore, 2008).

2.4. Ekonomik Şiddet

Ekonomik şiddet, partnerlerden birinin karşısındakini kontrol etmek, denetlemek ve cezalandırmak için maddi güç kaynaklarını kullanması şeklinde tanımlanmaktadır. En yaygın biçimleri, bireyi çalıştırmamak, borçlandırmak, bireyin meslek edinmesine engel olmak, gelir ve birikimlerine el koymak, bireyi ihtiyacından çok daha az para ile günlük hayatını idame etmeye zorlamak, bireyi maddi olanaklardan yoksun bırakmak suretiyle bireyi para için yalvartmak, bireyin kendi kazancını sömürmek, maaş kartına el koymaktır (Coker vd., 2000; DSÖ, 2010).

2.5.Dijital Şiddet

Partnerlerden birinin karşısındakini kontrol etmek ve bu kişiye baskı kurmak için dijital teknolojik araçları ve sosyal medya hesaplarını kullanması, kişiyi bu araçlar yoluyla tehdit etmesi dijital şiddet olarak adlandırılmaktadır. Özellikle son yıllarda sosyal paylaşım sitelerinin kullanımının artması ile yaygınlaşan yeni bir şiddet türüdür. Kişiyi cep telefonundan sürekli aramak, kişiye mesaj göndermek ya da kişiden sürekli mesaj göndermesini istemek, kişiye ait dijital platformlardaki kişisel bilgileri kişinin rızası olmadan başkaları ile paylaşmak, kişinin sosyal medya hesaplarını kontrol etmek ve sosyal medya üzerinden kişiye hakaret içeren küçük düşürücü yorumlar yapmak dijital şiddet kapsamında değerlendirilebilecek davranışlardır (DSÖ, 2010; Hellevik, 2019).

2.6.Israrlı Takip (stalking)

Birliktelikleri devam eden veya son bulmuş olan partnerlerden birinin diğerini fiziksel olarak ya da sanal yollarla sürekli takip etmesi, "hayır" cevabını kabul etmemesi, korku ve tehdit yaratacak şekilde sistematik olarak kişiye şiddet uygulaması ısrarlı takip olarak adlandırılmaktadır. Kişiyi takip etmek, korkutmak, sürekli telefon ve sosyal medya aracılığı ile kişiyi rahatsız etmek, beklenmedik an ve yerlerde kişinin karşısına çıkmak, kişinin rızası dışında kişiye sürekli hediye ya da çiçek almak, kişinin etkileşimde olduğu kişileri de takibe

almak, kişinin bilgisi dışında evine girmek gibi davranışlar ısrarlı takip olarak kabul edilen davranışlardır (DSÖ, 2010; Hellevik, 2019).

4. Partner Şiddetini Yordayan Faktörler

Partner şiddetini yordayan faktörlerden ilki kişinin partnerine ya da önemli bir başkasına daha önce bu tür bir şiddet uygulamış olmasıdır. Partner şiddeti çoğunlukla tek seferlik yaşanan bir olay değildir. Tipik olarak, şiddet ilişki boyunca bazen de ilişki bittikten sonra da süreğen olarak meydana gelir (Riggs, vd., 2000). Leonard ve Senchak (1996) tarafından nişanlı ve evli çiftlerle yapılan araştırmada düğünden önce partnerine şiddet uygulayan erkeklerin, ertesi yıl içinde ilişki şiddeti geçmişi olmayan erkeklere göre önemli ölçüde daha fazla şiddet uyguladığı görülmüştür. Partner şiddetinin diğer bir yordayıcısı kişinin saldırganlık (agresyon) düzeyidir. Bir ilişkide, eşlerine ya da partnerlerine şiddet uygulayanların, uygulamayanlara göre genel olarak daha saldırgan oldukları görülmektedir (Riggs, vd., 2000). Ayrıca, kişinin şiddete ilişkin bakış açısı da partner şiddetinin yordayıcılarındandır. Araştırma bulguları, partnerine şiddet uygulayan erkeklerin şiddet uygulamayanlara kıyasla ilişki içindeki şiddete daha fazla kabul edici bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yani, şiddete başvuran erkekler, partnere uygulanan şiddetin haklı ve kabul edilebilir bir durum olarak kabul etmektedirler (Riggs, vd., 2000).

Duygu düzenleme güçlüğü de partner şiddeti ile ilişkili olduğu bulunan bir faktördür. Duygu düzenleme becerisi, duyguları fark etme ve anlama, duyguları kabul etme, olumsuz duyguları yaşarken dürtüsel davranışları kontrol etme ve istenen hedeflere uygun davranma, bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılarken duygusal tepkileri istenildiği gibi düzenlemek için durumsal olarak uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir şekilde kullanma becerilerinin tümünün bir arada bulunmasıdır. Bu tanıma göre, duygu düzenleme güçlüğü ise bu duygu düzenleme becerilerindeki zorlukları kapsamaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Yapılan araştırmalar, duygu düzenleme zorlukları ile partnere şiddet uygulanması arasında pozitif bir ilişki kurmuştur (Bliton, vd., 2016). Araştırmacılar, şiddetin bazı bireyler için duygusal bir düzenleme stratejisi işlevi görebileceğini de öne sürmüşlerdir (Bushman vd., 2001).

Çelişik duygulu cinsiyetçilik, partnere şiddet uygulama için risk faktörü kabul olarak kabul edilmektedir (Renzetti vd., 2018). Çelişik duygulu cinsiyetçilik kavramı cinsiyetçi inanışları kadına yönelik olumlu duyguların cinsiyetçi antipati ile birlikte bir arada bulunması olarak açıklamaktadır. Bu kavram "düşmanca cinsiyetçilik" ve "korumacı cinsiyetçilik" olmak üzere iki cinsiyetçi tutumdan oluşmaktadır. Düşmanca cinsiyetçilik, kadına yönelik önyargılı ve esnek olmayan genellemelere dayalı, kadını erkekten daha zayıf ve düşük seviyede, erkeğe bağımlı gören ve kadının cinsiyet ayrımcılığına maruz bırakan olumsuz bir tutum olarak tanımlanmıştır. Korumacı cinsiyetçilik ise "kadınları kalıp yargılar çerçevesinde ve kısıtlı rollerde gören kadınlara karşı birbiriyle ilişkili bir dizi tutum" olarak tanımlanmıştır. Korumacı cinsiyetçilik kadınının korunması, sevilmesi, yüceltilmesi gibi olumlu tutumları içerse de erkek egemenliği ve kadının erkekten daha zayıf olduğu inancını desteklemektedir (Glick ve Fiske, 1997). Araştırmalar, düşmanca cinsiyetçilik ile partnere şiddet uygulama arasındaki ilişkinin daha tutarlı olduğunu; ancak korumacı cinsiyetçilik ile partnere şiddet uygulama arasındaki ilişkinin tutarsız olduğunu göstermektedir. Bu durumun oluşmasındaki temel mekanizmanın, korumacı cinsiyetçiliğin toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kadınların korunmasını teşvik edici, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerini ihlal eden kadınlara karşı da daha cezalandırıcı tutumları bir arada bulundurması olarak değerlendirilmektedir (Glick vd., 2002).

Bu çalışma kapsamında, partner şiddetini yordayan son faktör ise alkol bağımlılığıdır. Yapılan bir çok araştırma alkol bağımlılığını partner şiddeti ile ilişkilendirmiştir. Bu araştırmalar, tanı alabilir düzeyde alkol kullanım sorunu olan erkeklerin, partner şiddeti açısından önemli ölçüde yüksek düzeyde riskli bir grup olduğunu göstermektedir (Riggs, vd., 2000). Örneğin, Chermack, Fuller ve Blow (2000) araştırmalarında, madde bağımlılığı tedavi programlarındaki erkeklerin yaklaşık % 50'sinin programa girmeden önceki 12 ay içinde partner şiddeti uyguladıklarını göstermiştir. Diğer taraftan, Bennett ve Bland (2008), alkol kullanımı ile partner şiddeti arasındaki ilişkinin bu kadar basit ve doğrudan olmadığına dikkat çekmektedir. Araştırmacılara göre, çoğu ağır alkol bağımlısının partnerlerine şiddet uygulamadığı görüldüğünden partnere şiddet uygulamanın alkol kullanımıyla etkileşime girebilecek ek faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu ek faktörler cinsiyetçilik ya da kadınlara yönelik olumsuz tutumlar olabilirken alkol bağımlılığı ile partner şiddeti arasındaki en güçlü ilişki erkek egemenliğine inanan ve şiddetin belirli durumlarda uygun davranış olduğuna inanan erkekler arasında görülmektedir (Field vd., 2004).

5. Sonuç

Partner şiddeti mağduriyeti sonucunda kişilerde depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu, utanç, alkol ve uyuşturucu kullanımı, kronik ağrı, korku, tıbbi tedavi gerektiren yaralanmalar, istenmeyen gebelikler ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar gibi ciddi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Follingstad, 2009). Ayrıca, partnere şiddet uygulama açısından riski arttıran birçok faktör belirlenmiş olmasına rağmen kimlerin partnerlerine şiddet uygulayabileceği tek bir faktör üzerinden öngörülememektedir (Uluocak vd., 2014). Tüm bunlar göz önüne alındığında, partner şiddetinin yüksek yaygınlık oranları, tekrarlanabilir yapısı ve yıkıcı sonuçlarının olması ve aynı zamanda sosyal açıdan ve halk sağlığı açısından yaygın bir sorun teşkil etmesi nedeniyle bu soruna müdahale edebilmek için partner şiddetinin türlerini, temel mekanizmasını, şiddetin nasıl bir bağlamda ortaya çıktığını, partner şiddeti ile ilişkili risk faktörlerini belirlenmesinin ve incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

7. Kaynakça

Bennett, L., & Bland, P. (2008). *Substance abuse and intimate partner violence*. Harrisburg, PA: VAWnet. Available from http://www.vawnet.org

Bliton, C. F., Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Elmquist, J., Brem, M. J., Shorey, R. C., & Stuart, G. L. (2016). Emotion dysregulation, gender, and intimate partner violence perpetration: An exploratory study in college students. *Journal of Family Violence*, *31*(3), 371-377.

Bushman, B. J., Baumeister, R. F., & Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 17–32.

Chermack, S. T., Fuller, B. E., & Blow, F. C. (2000). Predictors of expressed partner and non-partner violence among patients in substance abuse treatement. *Drug and Alcohol Dependence*, *58*, 43-54.

Coker, A.L., Smith, P.H., McKeown, R.E. ve ark. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type: Physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, *90*, 553-559.

Dahlberg, L.L., & Krug, E.G. (2002). Violence - a global public health problem. EG Krug, LL Dahlberg, JA Mercy (eds). *In World report on violence and health. Geneva, World Health Organization*, 3-23.

Field, C. A., Caetano, R., & Nelson, S. (2004). Alcohol and violence-related cognitive factors associated with the perpetration of intimate partner violence. *Journal of Family Violence*, *19*, 249-253.

Follingstad, D. R. (2009). The impact of psychological aggression on women's mental health and behavior: the status of the field. *Trauma, Violence, and Abuse*, *10*(3), 271–289.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, *21*(1), 119-135.

Glick, P., Sakalli-Ugurlu, N., Ferreira, M. C., & de Souza, M. A. (2002). Ambivalent sexism and attitudes toward wife abuse in Turkey and Brazil. *Psychology of Women Quarterly*, *26*, 292-297.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factors structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*, 41–54.

Hellevik, P. M. (2019). Teenagers' personal accounts of experiences with digital intimate partner violence and abuse. *Computers in Human Behavior*, *92*, 178-187.

Leonard, K.E., & Senchak, M. (1996). Prospective prediction of husband marital aggression within newlywed couples. *Journal of Abnormal Psychology*, *105*, 369–380.

Menard, K. S., Anderson, A. L., & Godboldt, S. M. (2009). Gender differences in intimate partner recidivism: A 5-year follow-up. *Criminal Justice and Behavior*, *36*, 61-76.

Miller, S. L. (2001). The paradox of women arrested for domestic violence: Criminal justice professionals and service providers respond. *Violence Against Women*, *7*, 1339-1376.

Moore, A. R. (2008). Types of violence against women and factors influencing intimate partner violence in Togo (West Africa). *Journal of family violence*, *23*(8), 777.

Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı (20

Rajan, M., & McCloskey, K. A. (2007). Victims of intimate partner violence: Arrest rates across recent studies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *15*, 27-52.

Renzetti, C. M., Lynch, K. R., & DeWall, C. N. (2018). Ambivalent sexism, alcohol use, and intimate partner violence perpetration. *Journal of interpersonal violence*, *33*(2), 183-210.

Riggs, D. S., Caulfield, M. B., & Street, A. E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of clinical psychology*, *56*(10), 1289-1316.

Saltzman, L. E., Fanslow, J. E., McMahon, P. M., & Shelley, G. A. (1999). *Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

Tharp, A. T., Schumacher, J. A., Samper, R. E., McLeish, A. C., & Coffey, S. F. (2013). Relative importance of emotional dysregulation, hostility, and impulsiveness in predicting intimate partner violence perpetrated by men in alcohol treatment. *Psychology of women quarterly*, *37*(1), 51-60.

Uluocak, Ş., Gokulu, G., & Bilir, O. (2014). Kadına yonelik şiddetin onlenmesinde stratejik bir başlangıç noktası: Partner şiddeti. *International Journal of Human Science*, *11*(2), 362-387.

Watts, C., & Zimmerman, C. (2002). Violence against women: Global scope and magnitude. *Lancet*, *359*, 1232-1237.

World Health Organization. (2010). *Preventing intimate partner and sexual violence against women: Taking action and generating evidence*. World Health Organization.

YÜKSEK VE DÜŞÜK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLME ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN ANKSİYETE VE OYUN BAĞIMLILIĞI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Büşra ÇELİK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

@bussracelik.bc@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2963-116X

Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
@erali76@hotmail.com

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişen dünyada bireyler ihtiyaçlarını karşılamak, sınırlarını korumak, olumsuz teklifleri geri çevirebilmek için hayır diyebilme özelliğine ihtiyaç duyarlar. Hayır diyebilme özelliği öğrencilerin sosyal ilişkileri boyunca anksiyete ve oyun bağımlılığı konularında önleyici rol oynayabilmektedir.

İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği bu çalışma yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler acısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada hayır diyebilme becerisini ölçmek için Yılmaz ve Sözer tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği (2018), sosyal anksiyete düzeyini ölçmek için La Grece ve arkadaşları tarafından geliştirilen (1998) ve Demir vd. tarafından (2000) geçerlilik ve güvenlirlik çalışması yapılan Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği, Horzum, Ayas ve Balta, Ö. Ç. (2008) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmaya 309 öğrenci katılmış, öğrencilerin 168'i (%45.6) kadın ve 241'i (%54.4) erkek öğrencidir. Verilerin analizine başlamadan önce tüm grup için Levene testi ile varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Cinsiyet ve hayır diyebilme düzeyi grupları açısından T testi, oyun bağımlılığı açısından Mann Whitmey U testi tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenler sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi analizi ile incelenmiştir. Ardından gruplar düşük ve yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliklerini göre ayrılmışlardır. Her iki grupta da oyun bağımlılığı değişkeni homojen dağılmadığı için bu bölüm için Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu gruplarda sırasıyla T testi, Mann Whitney U testi, Korelâsyon ve Regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre tüm grup analiz bulgularında kız öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunurken, kız öğrencilerin sosyal anksiyete puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Oyun bağımlılığı puan ortalamalarında ise kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayır diyebilme özellikleri ve sosyal anksiyete puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin grup analizinde; kadın öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Sosyal anksiyete ile bilgisayar oyun bağımlılığı değikenleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En düşük ilişki ise bilgisayar oyun bağımlılığı ile hayır diyebilme arasındadır. Bu ilişki ise pozitif yönlü ancak anlamlı değildir. Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.

Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin grup analizinde ise; kadın öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından düşük iken sosyal anksiyete puan ortalaması ise erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak her iki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Hayır diyebilme ve sosyal anksiyete arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordama durumu için yapılan analizde basit regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Sosyal anksiyetenin, öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür.

Sonuç olarak hayır diyebilme özelliği ile ilgili farklı değişken ve gruplarla yapılacak çalışmalar ve elde edilecek bulgular bireylerin doğru zaman ve bağlamda hayır diyebilme özelliğini kullanarak anksiyetelerini kontrol altına almalarını ve bağımlılık davetlerini reddetmelerini sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Hayır Diyebilme, Anksiyete, Oyun Bağımlılığı

COMPARISON OF STUDENTS WHO HAVE HIGH AND LOW NO SAY FEATURES IN TERMS OF ANXIETY AND GAME ADDICTION

ABSTRACT

With the development of technology, individuals need the ability to say no in order to meet their needs, protect their boundaries, and refuse negative offers in the changing world. The ability to say no can play a preventive role in the issues of anxiety and game addiction throughout students' social relationships. This study, in which the relational screening model was preferred, was conducted in order to examine the anxiety and game addiction levels of the students who have the ability to say no at high and low levels in terms of various variables and to determine the relationship between them. Data were collected using the Ability to Say No for Children Scale, Social Anxiety Scale for Children and Computer Game Addiction Scale for Children. 309 students participated in the study, 168 of the students (45.6%) were female and 241 (54.4%) were male students. Before starting the analysis of the data, the Levene test was used for the homogeneity of variances for the whole group. T test was preferred in terms of gender and ability to say no groups, and Mann Whitmey U test was preferred for game addiction. The variables used in the study were examined by ANOVA analysis according to the class level variable. Then, the groups were divided according to their low and high levels of saying no. Since the game addiction variable was not homogeneously distributed in both groups, it was analyzed with the Mann Whitney U test for this part. T test, Mann Whitney U test, Correlation and Regression analyzes were performed in these groups, respectively. According to the findings of the research, while female students' mean score of saying no was found higher than male students in all group analysis findings, social anxiety mean scores of female students were lower than male students. The difference between the mean rank of female students and the mean rank of male students in game addiction mean scores was found to be significant. It has been concluded that the group of students who have the ability to say no to low is lower than the group of students who have the ability to say no with a high average score of the test of saying no. No significant difference was found as a result of the one-way analysis of variance applied to determine whether the students' ability to say no and their social anxiety scores differ significantly according to the grade level variable. In the group analysis of the students who can say no at low level; The mean scores of female students for saying no and social anxiety are higher than male students. However, this difference was not statistically significant. A

positive and significant relationship was found between social anxiety and computer game addiction variables. The lowest correlation is between computer game addiction and being able to say no. This relationship is positive but not significant. The regression coefficient was found to be significant in the multiple regression analysis performed to determine the social anxiety and computer game addiction levels of the students with low-level no-ability. In the group analysis of the students who can say no at high level; While the mean score of female students for saying no is lower than

the average of male students, the average social anxiety score is higher than the average score of male students. However, both differences were not statistically significant. A negative and significant relationship was found between being able to say no and social anxiety. The simple regression coefficient was found to be significant in the analysis made for the predictive status of students' social anxiety levels in their ability to say no. It was seen that social anxiety significantly explained students' ability to say no in a negative way. As a result, studies to be conducted with different variables and groups about the ability to say no and the findings to be obtained will enable individuals to control their anxiety by using the ability to say no at the right time and context, and to reject addiction invitations.

***Keywords**:* Ability to Say No, Anxiety, Game Addiction

1.Giriş

Bireylerin sağlıklı gelişimlerinin bir parçası olan sınırları koruma, reddetme ve direnme tepkilerini uygun yer ve koşullarda kullanabilme hayır diyebilme becerisi ile desteklenir. Okula devam eden öğrencilerin akranları ile kurdukları özellikle sosyal ilişkilerde ve bağımlılık süreçlerinde hayır diyebilme önleyici rol oynamaktadır. Sosyal ilişkilerinde diğerlerinin ne düşündüğüne ilişkin kaygıyı kontrol edebilen bireylerin kolaylıkla hayır diyebilen bireyler olduğu düşünülmektedir.

Aslan ve Özcebe'ye (2008: 10) göre "hayır" diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Hayır diyebilme bireye ve bireyin benliğine ait bir hak olarak ifade edilmiştir (Pfeiffer, 2010: 7). "Hayır" diyebilme aynı zamanda atılganlık hakları içerisinde de yer almaktadır. (Lazarus, 1973: 697) atılgan davranışın özellikleri arasında hayır diyebilme yeteneğine yer vermiştir. Yerinde, zamanında ve uygun sıklıkta hayır diyebilmenin faydalarına rağmen çevremizdeki özellikle değer verdiğimiz kişileri reddetmek ve onlar tarafından reddedilmek, sevdiğimiz kişileri hayal kırıklığına uğratma ve bu kişilerin zihinlerindeki görüntümüzün bozulabilme ihtimalini düşünmemiz hayır diyebilmeye engel teşkil edebilmektedir (Haddou, 2018: 7). Akran etkileşiminin önem kazandığı son çocukluk ve ön ergenlik dönemlerinde bireyler "hayır" diyebilme özellikleri ve becerileri sayesinde bağımlılık süreçlerinden ve istenmeyen durum ve davranışlara özgü teklif ve çağrılardan kendilerini koruyabilmektedirler (Karlıkaya ve Özkan, 2011: 251).

Ansiyete, kaygı ya da bunaltı şeklinde de isimlendirilir. Anksiyeteye klinik tablo açısından bakılacak olursa fiziksel beliritileri nefes almakta güçlük çekme, titreme, aşırı terleme ve hızlı nefes almaya ek olarak bireydeki psikolojik belirtileri ise aniden kötü bir şey olacakmış gibi hissetme ve bu hisse eşlik eden korku duygusu, sıkıntı ve heyecan içerisinde olma durumunu ifade etmektedir (Karamustafalıoğlu, 2011: 69). Sosyal anksiyete bireyin sosyal etkileşimlerinde küçük düşeceği ve olumsuz değerlendirileceğine ilişkin aşırı şekilde korkmasını ifade etmektedir. Korku ile birlikte kalp çarpıntısı, terleme, yüz kızarması, titreme gibi fiziksel belirtiler görülmektedir. Sosyal anksiyete bireylerin sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olan ve yaşam kalitesinde ciddi kayıplara yol açan kronikleşme eğilimi olan bir sorundur (Dilbaz, 2000: 3-4). Sosyal anksiyete ile ilgili yapılan görülme sıklığını ifade eden epidemiyolojik çalışmalar, bu bozukluğun çocuk, ergen ve yetişkinlerde oldukça yaygın olduğunu belirtmektedir (Beidel, 1991: 545).

Oyun bağımlılığı, bireyin devamlı oyun oynamak istemesi ve bu isteği kontrol edemeyip denetleyememesidir. Oyun bağımlılığı diyebilmek için oyun oynamanın bireyin duygu, düşüncelerinde, sosyal ilişkilerinde ve hayatının belirli alanlarında değişimlere sebep olması gerekmektedir (Thaleman, vd., 2007: 614). Bilgisayar oyunu bağımlılığı; oyunu bırakmak istese de bırakamama, kendisine sunulan oyun tekliflerine hayır diyememe, sürekli oyun oynamayı düşünme, oyun oynamadığı zaman mutsuz olma gibi alt boyutlar içerir. Horzum (2011: 58) bilgisayar oyun bağımlılığını; oyuncunun bir oyunu devamlı bir şekilde düşünmesi, sürekli oyunla ilgilenmesi ve oyunu bırakamaması olarak tanımlamıştır.

Hayır diyebilme özelliği, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyunu bağımlılığından büyük oranda etkilenebileceği düşünülen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Alan yazında Türkiye'de ilkokul öğrencilerine ve çocukluk çağına ilişkin hayır diyebilme becerisinin yer aldığı çalışmalar oldukça sınırlıyken dolayısıyla konu ile igili bilgi ve bulgular da az sayıdadır. Bu sebeple ilköğretim öğrencilerine ve çocuklara yönelik direkt olarak hayır diyebilme becerisinin çeşitli değişkenlerle ele alındığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

2. Problem Durumu

Yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrencileri konu edinmesi bakımından bu öğrencilerin sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılması araştırmanın temel konusudur. Buradan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır:

1) Yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrencilerin bu özellikleri sosyal

anksiyete ve oyun bağımlılıklarını ne kadar etkiliyor?

2) Öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini; genel, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri nasıl etkiliyor?

Birinci soruya cevap bulmak için öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini ölçen örneklem üzerinde ilgili ölçekler uygulanarak yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrenciler anksiyete ve oyun bağımlılıkları açısından karşılaştırılacaktır.

Çalışmanın ikinci sorusuna cevap aramak için de ölçek uygulaması ile birlikte aynı örneklem üzerinde bir anket gerçekleştirilerek öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini; cinsiyetleri ve sınıf düzeylerinin hangi düzeyde etkilediği araştırılacaktır.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Çalışmanın temel amacı yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılmasıdır. Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini ansiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı anlamlı bir şekilde açıklamaktamıdır?
5. Düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini ansiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı anlamlı bir şekilde açıklamaktamıdır?
6. Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin her iki grup açısından değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2003) iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalarda belirlenebileceğini belirtmektedir.

"Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılmasını" ele alan bu araştırma hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modelini kullanarak incelemiştir.

4.1. Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Karasar (2003) iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalarda belirlenebileceğini belirtmektedir.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmada rastgele örneklem yönetimi kullanışmıştır. Araştırmaya 309 öğrenci katılmış, öğrencilerin 168'i (%45.6) kadın ve 241'i (%54.4) erkek öğrencidir.

Araştırmanın evrenini Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilkokul, ortaokul kurumlarından rastgele seçilen 309 öğrenci oluşturmaktadır.

Belirlenen ilçenin büyüklüğü ve 309 öğrenciye aile onayı ile ulaşmanın zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak araştırma grubu 309 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği bu çalışma yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan 309 öğrencinin anksiyete ve oyun bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler acısından incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nicel araştırma yöntemlerinden araştırmada nicel araştırma modellerinden korelasyon ve regresyon teknikleri esas kullanılmıştır. Veriler ölçme araçları ve kişisel bilgi formu yardımıyla toplanacaktır.

4.4. Verilerin Analizi

Toplanacak verilerin analizinde SPSS 25 Paket Programı kullanılmıştır.

Çalışma bulguları için önce tüm katılımcıların olduğu grup analizleri ile başlanmıştır. İlk olarak cinsiyete göre çalışmada kullanılan değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı ardından hayır diyebilme düzeyine göre gruplara ayrılarak değişkenlerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Son bölümde katılımcılar yüksek ve düşük düzey hayır diyebilme olarak ikiye bölünüp kendi içlerinde ayrı ayır analiz edilmişlerdir. Burada da ilk olarak cinsiyete göre çalışmada kullanılan değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup ardından araştırmada kullanılan değişkenlerin hayır diyebilme özelliğini ne derece yordadığını belirlemek amacıyla regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

5. Bulgular

Demografik Değişkenler

Örneklem grubunu oluştutan 309 öğrencinin 241'i (% 45,6) erkek, 168'i (%54,4) kadındır. 84'ü (%27, 2) özel okula, 225'i (%72, 8) devlet okuluna devam etmektedir. 150'si (%48, 5) 4.sınıf, 159'u (%51, 5) 5.sınıf öğrencisidir. 3'ü (%1, 0) 8, 75'i (%24, 3) 9, 157'si (%50, 8) 10, 70'i (%22, 7) 11, 4'ü (%1, 3) 12 yaşındadır. 8'i (%2, 6) düşük, 229'u (%74, 1) orta, 72'si (%23, 3) yüksek gelir durumuna sahiptir. Babaların 1'i (%3) 20-30 yaş arasında, 76'sı (%24, 6) 30-40 yaş arası, 202'si (%65, 4) 40-50 yaş arası, 27'si (%8,7) 50-60 yaş arası, 3'ü (%1,0) 60 yaş ve üzeridir. Annelerin 1'i (%0,3) okuma yazma bilmiyorken, 28'i (%9,1) ilkokul, 34'ü (%11, 0) ortaokul, 66'sı (%21, 4) lise, 179'u (%57,9) lisans, 16'sı (%3,4) lisansüstü eğitim düzeyindedir. Babaların 1'i (% 0,3) okuma yazma bilmiyorken, 20'si (% 6,5) ilkokul, 37'si (% 12,0) ortaokul, 86'sı (% 27,8) lise, 163'ü (% 52,8) lisans, 2'si (% 0,6) lisansüstü eğitim düzeyindedir.

TÜM GRUP ÖĞRENCİ ANALİZİ

Cinsiyet-T testi

Tablo-1 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	168	47,56	2,476	307	,014*

	Erkek	141	45,82		297,440	
Sosyal Anksiyete	Kadın	168	46,83	-,053	307	,958
	Erkek	141	46,91		298,344	

*p<.05

Tablo 1'de örnekleme alınan kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=47,56) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=45,82) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=2,476, *p<.05).*

Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=46,83) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=46,91) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(307)}$=,-053, *p>.05*

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

Tablo 2: Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	168	35,10	11,53	124,96	6797,00	-6.45*
	Erkek	141	46,77	16,97	190,79		

* *p < .01*

Tablo 2'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=124,96) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=190,79) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=6797.00, Z=-6.45*p<.01*).

Yüksek-Düşük Düzey hayır deme- T testi

Tablo-3 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Hayır Diyebilme	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Düşük	157	41,83	-24,268	307	,000*
	Yüksek	152	51,86		305,980	
Sosyal Anksiyete	Düşük	157	49,18	2,906	307	,004*
	Yüksek	152	44,47		306,289	
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Düşük	157	43,08	3,133	307	,002*
	Yüksek	152	37,67		306,848	

*p<.01

Tablo 3'de düşük ve yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır. Buna göre

Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=41,83) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan (ort=51,86) daha düşüktür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=-24,476, *p<.01).*

Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=49,18) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan (ort=44,47) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=2,906, *p<.01).*

Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme bilgisayar oyun bağımlılığı testi puan ortalaması(ort=43,08) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip

öğrenci grubundan (ort=37,67) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=3,133, *p<.01).*

Sınıf Düzeyi – ANOVA

Öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı özelliklerinin sınıf düzeyi grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda ortaya konmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Hayır Diyebilme Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	58,244	1	58,244	1,521	,218
G.içi	11754,980	307	38,290		
Toplam	11813,223	308			

*p<.01

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin hayır diyebilme özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= 1.521; p> .01].

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Anksiyete Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.

G.arası	,809	1	,809	,004	,950
G.içi	64008,751	307	208,498		
Toplam	64009,560	308			

*p<.01

Tablo 5'da görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal anksiyete özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= .004; p> .01].

Tablo6: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	107,037	1	107,037	,451	,502
G.içi	72886,271	307	237,415		
Toplam	72993,307	308			

*p<.01

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= .451; p> .01].

DÜŞÜK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLEN ÖĞRENCİ ANALİZİ

Cinsiyet-T testi

Tablo-7 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	72	41,89	,175	155	,862
	Erkek	85	41,79		151,328	
Sosyal Anksiyete	Kadın	72	49,81	,505	155	,614
	Erkek	85	48,66		154,970	

*p<.05

Tablo 7dte düşük düzeyde hayır diyebilen kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=41,89) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=41,79) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(155)}$=,175, *p>.05)*.Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=49,81) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=48,66) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(155)}$=,505, *p>.05)*

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

Tablo 8. Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	72	36,93	11,44	60,86	1754,00	-4.60*
	Erkek	85	48,29	16,17	94,36		

* $p < .01$

Tablo 8'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=60,86) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=94,36) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=1754.00, Z=-4.60$p<.01$).

Korelasyon

Tablo 9: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2	3
1.Hayır Diyebilme	1		

2.Sosyal Anksiyete	,148*	1	
3.Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	,109	,327**	1

**p< .05 **p< .01*

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki sosyal anksiyete ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında bulunmuştur. (*r*=0.327, *p<.01*). İki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öğretmen bilgisayar oyun bağımlılığı ile hayır diyebilme arasındadır (*r*=0.109, *p>.05*). Bu ilişki ise pozitif yönlü ancak anlamlı değildir.

Regresyon

Tablo 10: Düşük Düzeyde Hayır Diyebilme Özelliğine Sahip Öğrencilerin Sosyal Anksiyete ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Hayır Diyebilme Özelliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	39,576	1,151		34,393	,000*
Sosyal Anksiyete	,032	,021	,126	1,495	,137
Bilgisayar-Oyun Bağımlılığı	,016	,020	,068	,807	,421

* *p* < *.01*F=2,060 ** R=0,16 R^2 =0,026

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını

belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.16; R^2=0.026; F=2.060; p<.01). Ancak hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişkenler olan sosyal anksiyete (β= .12; p>.01), ve bilgisayar-oyun bağımlılığı (β= .06; p>.01)öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini anlamlı olarak açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

YÜKSEK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLEN ÖĞRENCİ ANALİZİ

Cinsiyet-T testi

Tablo-11 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	96	51,85	,-216	150	,829
	Erkek	56	51,95		118,172	
Sosyal Anksiyete	Kadın	96	44,59	,135	150	,893
	Erkek	56	44,27		133,269	

*p<.05

Tablo 11'de yüksek düzeyde hayır diyebilen kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=51,85) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=51,95) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(150)}$=,-216, *p>.05).*

Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=44,59) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=44,27) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(150)}$=,135, *p>.05).*

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

*Tablo 12. Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları * p < .01*

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	96	33,72	11,47	66,12	1691,50	-3.81*
	Erkek	56	44,45	18,01	94,29		

Tablo 12'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=66,12) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=94,29) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=1691.50, Z=-3.81$p<.01$).

Korelasyon

Tablo 13: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2
1.Hayır Diyebilme	1	
2.Sosyal Anksiyete	,-279**	1

**$p< .01$

Pearson Korelasyon analizi ile hayır diyebilme ve sosyal anksiyete arasındaki ilişki incelenmiştir. (r=0.-279, $p<.01$). İki değişken arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Regresyon

Tablo 14: Yüksek Düzeyde Hayır Diyebilme Özelliğine Sahip Öğrencilerin Sosyal Anksiyete ve Düzeylerinin Hayır Diyebilme Özelliklerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	55,045	,938		58,677	,000*
Sosyal Anksiyete	-,072	,020	-,279	-3,565	,000*

* $p < .01$ F=12,706 ** R=0,27R^2 =0,078

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.27; R^2=0.073; F=12.706; p<.01). Hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişken olan sosyal anksiyete (β= .-27; p<.01), öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde ve dünyada hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığını birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamız bu konuda yapılmış tek çalışma olma özelliği taşımaktadır. Ele alınan çalışmalar araştırmadaki değişkenleri ayrı bir şekilde ya da iki değikeni konu alacak şekildedir. Ülkemizde hayır diyebilme becerisini doğrudan ele alan çalışmalar Yılmaz ve Sözer (2008), Bozkurt'un (2020) çalışmalarıdır.

Çalışmamızın sonucunda öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Bulgulara göre kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğrencilerin hayır diyebilme özelliğinin erkek

öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde hayır diyebilme kavramını başlıbaşına bir özellik ve beceri olarak ele alan Bozkurt'un (2020: 59) çalışmasında hayır diyebilme ve alt boyutlarının toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlgili araştırma sonuçlarına göre kızların reddetme ve direnme alt boyutları, atılganlık puanları erkeklere göre daha yüksektir. Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerden daha az hayır diyebilme becerisini kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı özelliklerininin sınıf düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı özelliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum bize öğrencilerin 4. sınıf ya da 5. sınıf düzeyinde olmalarının ilgili özellikleri etkilemediği sonucunu göstermektedir.

Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerden daha az hayır diyebilme becerisini kullandığını göstermektedir.

Yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Bulgulara göre hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişken olan sosyal anksiyetenin öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini anksiyetenin anlamlı bir şekilde açıklama durumunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini sosyal anksiyeteden negatif yönde etkilenmesi, sosyal anksiyete duyan öğrencinin yaşadığı kaygı ile hayır deme eğiliminde değil bilakis boyun eğen, onay ve kabul arayan, atılganlık özellikleri yerine pasif davranışlar göstermesi muhtemeldir.

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Ancak bulgulara göre hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişkenler olan sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığının öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini anlamlı olarak açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini bilgisayar oyun bağımlılığının anlamlı bir şekilde açıklama durumunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin sosyal anksiyetelerinin arttıkça bilgisayar oyun bağımlılıklarının azaldığı söylenebilir. Şahin ve Tuğrrul'un (2012: 118) araştırmasında da digital oyun bağımlılığının anksiyeteye neden olabileceği vurgulanmıştır..

Bu araştırmadan ve literatür incelemesinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 4. ve 5.sınıf yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete, bilgisayar oyun bağımlılıkları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Literatüre bakıldığında hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığını birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamakla beraber ölçülen bu değişkenleri ayrı bir şekilde ele alan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalar da aynı şekilde oldukça sınırlıdır. 4. ve 5.sınıf düzeyindeki son çocukluk çağının sonlarına ve ön ergenlik dönemine denk gelen öğrencilerin hayır diyebilme becerilerini kullanma sıklıklarının düşük olduğu Bozkurt (2020: 58) tarafından vurgulanırken aynı zamanda araştırmamızda yer alan sınıf düzeylerinde bu becerinin kazanılmasında son kritik zamanlar olduğu bilinmektedir.

Çalışmada tüm öğrencilerin hayır diyebilme düzeyi ele alındığında kadın öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalamaları erkek öğrencilerin erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık sosyal anksiyete düzeyi ele alındığında ise kadın öğrencilerin sosyal anksiyete düzeyi erkek öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Oyun bağımlılığı düzeyinde ise erkek öğrencilerin puan ortalamarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan oyun bağımlılığı yüksek olan erkek öğrencilerin sosyal ilişki ve akran iletişimi ihtiyaçlarını çevrim içi oyunlardan karşılaması ya da oyun bağımlılığı ile bu ihtiyaçları hissetmemesi muhtemeldir. Sosyal planda geri kalan erkek öğrenciler sosyal bir otama girdiklerinde anksiyete yaşayabileceği ve kendi isteklerini ifade edebileceği hayır diyebilme becerisini kullanmakta çekimser kalabileceği düşünülmektedir. Erboy ve Vural (2010: 46-51) bilgisayar oyun bağımlılığının ilk faktörü olan bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellenmekten rahatsız olma değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve erkeklerin bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal anksiyete düzeyini düşürme ve hayır diyebilme becerisini kullanma adına ise özellikle öğrencinin akranları ile birlikte yer alacağı psikoeğitim çalışmaları, sosyal ilişkiyi güçlendirme grup çalışmaları, okullarda grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.

Hayır diyebilmenin ihmal ve istimar gibi vakalarda önleyici rol oynaması konusunda bu becerinin önemi vurgulanabilir, MEB'e bağlı kurumlarda yapılan kurumlarda istismardan korunma örnek uygulamaları incelenmelidir ve ülke düzeyinde hayır diyebilme, sosyal anksiyeteyi kontrol altına alma ve bağımlılığı önleyici başarılı uygulamalar örnek gösterilmelidir.

Öğrencilerle yapılacak çalışmalarda sosyal anksiyete düzeyi dikkate alınarak bağımlılığı önleyici ve müdahale edici çalışmalara yer verilebilir.

Alan uzmanları, eğitimciler okulldarda özellikle psikolojik danışmanlar hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı konusu ile ilgili ölçekleri kullanarak risk altındaki çocukların tespit edilmesi ve gereken önlemleri almaları sağlanabilir.

Mevcut çalışma, 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin belirli bir düzeyde hayır diyebildiklerini göstermektedir. Bu duruma rağmen araştırma sınırlıklıkları çerçevesinde toplanan verilere dair diğer değişkenlerin ele alınmaması sebebiyle hayır diyebilmeyi etkileyen çevresel koşulların etkisine dair net bir görüş sunulamamaktadır. Fakat öğrencilere, öğretmenlere,

ailelere hayır diyebilme becerisi, kullanım alanları, reddetme ve direnmeyi gerektiren riskli eylemler hakkında bilgilendirme yapılması gerektiği söylenebilir. Bu sebeple öğrencilere hayır diyebilme becerisini sergileyebilecekleri uygun ortam ve koşullar sunulması eğitimcilere, alan uzmanlarına önerilmektedir.

6. Kaynakça

Aslan, D. ve Özcebe, H. (2008). Eğitim kurumlarında sigarasızlık politikaları [No smoking policies in educational institutions]. *Ankara: Klasmat*.

Beidel, D. C. (1991). Social Phobia and Overanxious Disorder in School-Age Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 30*(4): 545-552. https://doi.org/10.1097/00004583-199107000-00003

Bozkurt, S. (2020). *Son çocukluk çağındaki (9-11 yaş) çocuklarda hayır diyebilme ve atılganlık beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanımlama yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Demir, T., vd. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği, *Düşünen Adam, 13*(1): 42-48.

https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1588684503-en.pdf

Dilbaz, N. (2000). Sosyal Anksiyete Bozukluğu: Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* 3(2): 3-21.

https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_60_3_21.pdf

Erboy, E. ve Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, *11*(1): 39-58. https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4908/67233

Haddou, M. (2018). *Hayır Demeyi Bilmek* (M. Selen, Çev.). İstanbul: İletişim.

Horzum, M. B., Ayas, T. ve Balta, Ö. Ç. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, *III*(30): 76-88. https://app.trdizin.gov.tr//makale/T0RVMU5UazU

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159): 56-68. http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/268/238

Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni, 45*(2): 65-74. https://www.journalagent.com/sislietfaltip/pdfs/SETB-14622-REVIEW_ARTICLE-KARAMUSTAFALIOGLU.pdf

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karlıkaya, C. ve Özkan, N. (2011). Gençlik ve Spor Bayramında Dumansız Hava Sahası. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1): 231-241. http://dergipark.gov.tr/trakyasobed

La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*(1), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1701_11

Lazarus, A.A. (1973). On Assertive Behavior: A Brief Note. *Behavior Therapy, 4*(5): 697-699. doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80067-1

Pfeiffer, H. (2010). *Relationships: Assertiveness Skills*, (1st ed.). Sedona, AZ: Growth.

Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4*(3): 115-130. http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/338/sahin_tugrul

Thalemann, R., Wölfling, K. & Grüsser, S. M. (2007). Specific Cue Reactivity on Computer Game-Related Cues in Excessive Gamers. *Behaviora Neuroscience, 121*(3): 614-618. https://doi.org/10.1037/0735-7044.121.3.614

Yılmaz, F. ve Sözer, M. A. (2018). Çocuklar İçin "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9(1)*: 33-48. https://doi.org/10.21031/epod.350631

YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI İLE ÇALIŞANLARIN MESLEKİ AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Semiha KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi
@skaya2667@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0854-6468

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yine bu çerçevede okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ve çalışanların mesleki aidiyetleri cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini ise İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Beylikdüzü, Esenyurt ve Başakşehir ilçelerinde görev yapmakta olan 411 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler ‘‘Yönetsel Davranışlar Ölçeği’’ ve “Mesleki aidiyet Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel davranış düzeyleri iyi, çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumları ve cinsiyet değişkenlerinde farklılık göstermektedir. Yine çalışma sonucunda okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmalar ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda erkek yöneticilerin de yönetsel davranış düzeylerini arttıracak hizmet içi eğitimlere yer verilebilir önerisinde bulunuluştur.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, Yönetsel Davranış, Mesleki Aidiyet, Çalışan*

A RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ADMINISTRATIVE BEHAVIOURS OF ADMINISTRATORS AND EMPLOYEES' PROFESSIONAL BELONGINGS.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the relationship between administrative behaviours of administrators and employees'professional belongings.
Within this framework is aimed to determine whether the administrative behaviours of administrators and employees'professional belongings differ from gender, age, seniority, type of school and educational status. This research was carried out with correlational survey model which is one of the quantitative research methods. The sampling of the study consists of 411 school administrators working in Beylikdüzü, Esenyurt and Başakşehir which are on the European side of İstanbul province. In the study, the data were collected with 'Administrative Behaviours Scale' and 'Occupational Belonging Scale'. The data were analyzed with SPSS program. In research; the level of administrative behaviours of school administrators was in good level and the level of employees' professional belongings was medium level. In the study, the administrative behaviours of school administrators and employees'professional belongings differ regarding age, professional seniority, educational status and gender variables. Also, as a result of the study between the administrative behaviours of the school administrators and employees'professional belongings were found medium level and a positive correlation. In line with the researches and results obtained, it was suggested that in-service training should be included to increase the administrative behaviour levels of male administrators.

***Keywords**: Administrator, Administrative Behaviour,Professional Belonging, Employee*

GİRİŞ

Yönetsel davranış terimi, farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Başaran'a (2004) göre yönetsel davranış, yönetmenin örgütü etkili kılmak için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumların bir bileşkesidir. Diğer bir tanımda ise Balcı (2005: 201), yöneticinin insanlara iş yaptırmaya yönelik uyguladığı etkileme davranışı olarak değerlendirilmektedir. Yönetici davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak sınıflandıran çalışmalarda, yapıyı kurma kapsamında yöneticinin kendisi ile astları arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi, amaç gösterme, performans göstergelerini belirtme, işin nasıl yapılacağını gösterme, özetleme ve değerlendirme yönündeki davranışlar vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, yönetici davranışlarının göreve ve ilişkiye dönük olmak üzere iki grupta toplanabildiği belirtilmektedir (Balcı, 2005: 201).

Aidiyet, bireyin mesleğine karşı genel tutumuna ilişkin bir terimdir. Aidiyet, meslekle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütünü ve dengelenmesinden sonuçlanan bir tutum olarak göz önüne alınır (Şimşek, 1999). Aidiyet bu yönüyle bireyin mesleğinin çeşitli yönleriyle beslenen tutumların bütününü ifade eder (Erdoğan, 1996). Aidiyetle ilgili birçok yazar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bireyin mesleğine karşı sahip olduğu tutumlar, bu kavramın tanımlanmasında ortak nokta olarak önem kazanmaktadır.

Bireyin davranış ve hareketleri büyük oranda tutumların tesiri altındadır. Bir duruma karşı inançlar tutumun bilişsel boyutunu; duygular, hisler, heyecanlar duygusal boyutunu; harekete geçme durumu da hareketsel boyutunu temsil eder (Turhan, 1971: 243). Tutum günlük dilde hal ve gidiş, bir duygunun dış belirtisi olarak kullanılmaktadır (Dönmezer, 1982: 97). Bu tanım doğrultusunda insanların tutumlarını, günlük hayatta davranış olarak yansıttığı anlaşılabilir.

2.Problem Durumu

Örgüt, beraber çalışıp belirlenmiş amaçlar doğrultusunda işbirliği içinde faaliyet gösteren veya istendik neticeler almak için bir araya gelmiş insan topluluğudur. Başka deyişle örgüt değişik amaçlara ulaşmak için beraber çalışan insan topluluğudur. Bu amaçlar bireysel olabileceği gibi örgütün genelde ulaşmak istediği amaçlar da olabilir. Bir amacın gerçekleştirilmesi için birden çok çalışanın eylemlerinin birleştirilmesi zorunludur (Aydı

n, 2000). Bu noktada belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çalışanların örgütlenmesi gerekmektedir. Örgütlenen çalışanların olduğu yerde yönetim kaçınılmazdır.

Yönetim insan ilişkilerinin olduğu her yerde ve zamanda var olmuştur. Yönetim, örgüte işlerlik kazandıracak her türlü yönetsel etkinliklerin bir araya getirilmesidir. Bu yönetsel etkinlikler kaynakların birleştirilmesi, eşgüdüm sağlama, izlenecek yöntem belirleme ve denetimden oluşur (Gözübüyük, 1996). Bu yönetsel etkinlikleri örgütün yöneticileri yapar. Örgütleri yönetecek yöneticiler örgütün insan kaynakları ve diğer kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasından ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinden sorumludur.

Eğitim kurumları, toplumun eğitim yönündeki ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumları denildiğinde akla ilk olarak gelen okullar, eğitim sisteminin en temel birimidir. Okullar; bireylerin yaşadıkları topluma ayak uydurmaları, özel yeteneklerini geliştirmeleri, bilgi ve beceri kazanmaları için oluşturulan özel çevrelerdir (Arslantaş ve Özkan, 2014). Okulların bu beklentileri gerçekleştirmeleri için iyi yönetilmeleri gerekmektedir. Okullar iyi bir şekilde yönetildiği takdirde eğitim kalitesi de artacak ve eğitim yönetimi eksenindeki tartışmalar da azalacaktır.

Bir örgüt olarak eğitim kurumunda da hedeflerine ulaşmada yönetsel etkinlikler kaçınılmazdır. Örgütte çalışanlar söylemlerinden, yapığı işlerden, kullandığı araç gereçlerden mesuldür. Bu mesuliyet onların ve tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Davranışı, kişilerin çevresi ile arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak görebiliriz. (Balcı ve Aydın, 2001). Örgütsel davranış ise örgüt içerisinde kişilerin veya grupların eylemleri ve etkileşimleridir (Daft ve Noe, 2001). Örgütte çalışanlar ve gruplar arasındaki etkileşimde çalışanlardan belirli davranışları sergilemeleri beklenir. Bu beklenti neticesinde onlara roller tanınır. Bazı çalışanlara izleyici rolü tanınırken bazılarına yönetici rolü tanınır. Burada yöneticinin rolü gereği, yönetsel davranışları gösterebilmesi çok mühimdir. Yönetsel davranış, yöneticinin örgütünü verimli kılma adına uygulamış olduğu bilgi, beceri, tutumların tümüdür. İşi tamamlamak için yönetici konumundaki kişinin gösterdiği yönetsel davranışlar yönetsel eylemlerdir (Başaran, 2004).

Okulda pek çok durum ve davranışın değişimi okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına bağlıdır. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarından onlarla çalışan öğretmenler, yardımcı personel ve etkileşim içerisinde bulunduğu tüm paydaşlar etkilenmektedir. Okul müdürünün, okuldaki bütün bireylerin özellikle de öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sözgelimi topluma yeni katılacak olan öğrenciler

okul müdürünün yönetsel davranışlarından ve öğretmenlerinin davranışlarından etkilenerek eğitilirler ve bu eğitimin sonucunda toplumlaşır. Öğretmenler de okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını motivasyonlarını etkileyici bir unsur olarak görebilirler. Yine aynı şekilde okul müdürünün yönetsel davranışlarını veliler ve okulun diğer paydaşları da dikkatle takip etmektedir. Kısacası okul içindeki öğrenci ve öğretmenlerin, etkileşim halindeki veli ve okul çevresinin okul müdürünün yönetsel davranışlarından etkilenmeleri mümkündür.

Okuldaki kaynakları verimli bir şekilde örgütün amaçlarına uygun biçimde yönlendirmek, kaynakları eşgüdümleyerek öğretim programların hedeflerine ulaşmasını sağlamak okul müdürünün temel görevlere arasındadır. Okul yöneticileri bunlar sağlarken çok çeşitli davranışlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu noktada eğitim ortamının düzenleyicisi konumunda olan okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının tanımlanması eğitim ortamının daha etkili ve verimli hale getirilmesinde önemli olabilir.

Aidiyet duygusu, kişinin maddi-manevi faktörler hakkında geliştirdiği duygusal ilişkidir. Aynı zamanda kişinin bağlı olduğu toplumda kendini güvende hissetmesi aidiyet algısıdır (Karayağız, 2018). Aidiyet, bireyin içinde bulunduğu ortamı değerlendirmesine ve deneyimlemesine katkı sağlar (Yeter, 2019). Ayrıca bireyi çalışmaya iten sebepler arasında aidiyet duygusu oluşturma yer almaktadır (Öztaş, 2010). Aslan (2001), bireyi çalışmaya sevk eden faktörleri ekonomik, psikolojik ve toplumsal olarak değerlendirmiş; ait olma duygusunu toplumsal faktörler içerisinde ele almıştır.

Ait olma duygusu terim olarak düşünüldüğünde, birey ana rahmine düştüğü andan itibaren aidiyet duygusu başlar. Bebek dünyaya geldiğinden itibaren güvenli bağlanma çocuğun psikolojik gelişiminde ciddi bir öneme sahiptir (Tüzün ve Sayar, 2006). Bebeğin anneye güvenli bağlanma durumu aidiyet duygusunu destekler. Birey büyüdükçe önce yakın çevresinde sosyal aidiyet, ardından okulda okul aidiyeti olarak bu duygulanım devam eder. Bu şekilde de bireyin sahip olduğu iş ve çevresinde ise mesleki aidiyet olarak gelişir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de birey aidiyet duygusunu yaşamak ister. Mesleki ya da kişisel faktörler ne olursa olsun öğretmenin mesleki aidiyet duygusu içerisinde mutluluğu, verim durumu, mesleki doyumu, performansı, motivasyonu olumlu etkilemesi ve olumlu gelişmeler olduğunu göstermesi beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında ilişki konu edilmiştir.

3.Araştırmanın Amacı-Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında ilişkinin incelenmesidir. Söz konusu bu genel amaca erişebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yöneticilerin yönetsel davranışları nasıldır?
2. Yöneticilerin yönetsel davranışları yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, çalıştığı kurum, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Çalışanların mesleki aidiyetleri nasıldır?
4. Çalışanların mesleki aidiyet durumları yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, çalıştığı kurum, öğrenim durumları farklılık göstermekte midir?
5. Yöneticilerin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?

Ait olma duygusu bireyde ailede başlar. Çocuk anneye ait olmadan başlayarak aileye, çevreye ve okula ait olma duygusu geliştirir. Bu duygu bireyde mesleğine ait olmaya kadar devam eder. Mesleği severek yapma, mesleğinden elde ettiği doyum (maddi, manevi) ait olma duygusunu etkilemektedir. Yapılan alan taramasında Erdoğan (2006), bireyin kendini yaptığı işin bir parçası gibi algılaması çalışma ortamının amacına ulaşmasında ve bireyin çalışma ortamına ait olma duygusuna sahip olmada olumlu gelişim sağlayacağından bahsetmektedir.

Mesleki aidiyeti etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en başta gelenlerden biri de yönetim tarzı ve buna bağlı olarak yöneticinin işgörene yönelik olarak sergilemiş olduğu tutum ve davranışlardır. Çünkü çalışma ortamında yönetici ve işgörenler sürekli bir etkileşimde bulunmaktadırlar. Bu etkileşimin de mesleki aidiyeti etkilemediği düşünülemez. Yönetsel tutum ve davranışlarla mesleki aidiyet arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek, ilişki varsa bunun hangi yönde olduğunu belirlemek ve mesleki aidiyet açısından en doğru yönetsel davranış biçimlerinin neler olduğunu ortaya koyarak yöneticilere önerilerde bulunmak ve alana katkı sağlamaktır.

Bu araştırma ile elde edilen bulguların, görev yapan yöneticilerin hangi yönetsel davranışlara sahip olduğuna ilişkin bir bilgiye sahip olunması; hizmet içi eğitim kapsamında yöneticilerini yetiştirme programlarına ışık tutması ve yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları konusuna ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Sayıltılar

- Araştırma çerçevesinde ulaşılan yöneticiler ölçekte yer alan maddeleri içten ve önyargısız olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, İstanbul İli Avrupa yakasında ki Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullar ile sınırlıdır.
- Yine bu araştırma söz konusu ilçelerdeki resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Çalışma ölçeklerde yer alan maddelerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetsel davranış: Bir yöneticinin örgütünü etkili hale getirmek için uyguladığı bilgi, beceri, tutumların tümüdür (Başaran, 1998).
Aidiyet: İlişkin, mensubiyet, ait olma hali (Alptekin, 2011).
Mesleki aidiyet: Bireyin mesleğine ilişkin ilgisi (Öztaş, 2010). Bireyin mesleğine karşı genel tutumu (Şimşek, 1999).

4.YÖNTEM

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama araştırmalarından ilişkisel tarama araştırmalarını temel almaktadır. Tarama araştırmaları, eskiden ya da halen mevcut olan bir konuyu olduğu gibi tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelidir. Çalışmada yer alan olay, kişi veya olgu, kendine has şartlar içerisinde ve var olduğu şekliyle açıklamaya çalışılır.

İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

4.2.Evren,Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bulunan tüm resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Başakşehir, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 411 öğretmenden oluşmaktadır.

Üç ilçe milli eğitim müdürlüğünden elde edilen rakamlara göre Beylikdüzü'nde 4160 Öğretmen, Esenyurt 'da 3805, Başakşehir 'de 5154 Öğretmen görev yapmaktadır. Söz konusu ilçeler İstanbul'un nüfus ve yerleşim olarak en büyük ilçeleri arasında yer almakta ve demografik durumlar itibariyle önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilçelerde sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan çok farklı insanlar yaşamaktadır. Ve yine buna istinaden bu ilçelerde faaliyet gösteren orta öğretim kurumları bu yapıları yansıtacak çeşit ve sayıdadır. Bu ilçelerde en üst gelir grubuna ait insanların çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gibi en alt gelir düzeyine sahip insanların çocuklarının devam ettiği okullar bulunmaktadır. Yine bu okullarda çalışan öğretmenlerinde farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik özellikler bakımından büyük farklılıklar arz ettiği değerlendirilmektedir.

Örneklem büyüklüğünün saptanması için ise aşağıdaki formül kullanılmıştır (Özdamar, 2003, s.116-118):

N: Evren birim sayısı,
n: Örneklem büyüklüğü
P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı
$Z\alpha$: α= 0.05, 0.01, 0.001 için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri
d= Örneklem hatası
σ= Evren standart sapması
$t\alpha$,sd= sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir (sd=n-1). $t\alpha$,sd kritik değerleri sd= n-1$\rightarrow$ 5000 olduğunda $Z\alpha$ değerlerine eşit alınabilir.

Evrenin varyansının bilinmesi halinde kullanılabilecek olan formül ise aşağıda verilmiştir.

$$n = \frac{N.\sigma^2.Z\alpha}{(N-1).d^2}$$

Yapılan hesaplamalar doğrultusunda araştırma bölgesinden belirlenmiş olan öğretmenlerin 420 kişiden sağlıklı işaretlenmiş anketler halinde dönüş alınabilen 411 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada veriler Özdemir (2016) tarafından geliştirilen "Yönetsel Davranışlar" ve Pakdemirli (2016) tarafından geliştirilen "Mesleki Aidiyet" ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Yönetsel davranışlar ölçeği uygulanırken; ölçekte hiçbir zaman(1), Çok nadir (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4), Her zaman (5) şeklinde sınıflama ölçeğine verilen cevaplar ile 1 - 5 arasında değerler ile sayısallaştırılarak SPSS 20.0 istatistik programına girişleri yapılmıştır. Çizelge 3.2'de yönetsel davranışlar ölçeği puan aralıkları verilmiştir.

Çizelge 3. 1 Yönetsel Davranışlar Ölçeği Puan Aralıkları

Cevap	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	0-1.0
Çok Nadir	1.1-2.0
Ara Sıra	2.1-3.0
Çoğu Zaman	3.1-4.0
Her Zaman	4.1-5.0

Mesleki aidiyet ölçeği uygulanırken; ölçekte Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde sınıflama ölçeğine verilen cevaplar ile 1 - 5 arasında değerler ile sayısallaştırılarak SPSS 20.0 istatistik programına girişleri yapılmıştır. Çizelge 3.2'de mesleki aidiyet ölçeği puan aralıkları verilmiştir.

Çizelge 3. 2 Mesleki Aidiyet Ölçeği Puan Aralıkları

Cevap	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	0-1.0
Katılmıyorum	1.1-2.0
Kararsızım	2.1-3.0
Katılıyorum	3.1-4.0
Kesinlikle Katılıyorum	4.1-5.0

4.3.1. Yönetsel Davranışlar Ölçeği

Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği (OYYDÖ)" kullanılmıştır. "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ölçeği (OYYDÖ)" Özdemir (2016) tarafından geliştirilmiş, 51 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Envanterde "(5) Her zaman" ve "(1) Hiçbir zaman" arasında ifade edilen, 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach's Alpha katsayısı tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha Katsayısı: .959 olarak bulunmuştur.

Ölçek için Özdemir (2016) tarafından yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0,96 ve Bartlett testinin, $\chi 2$ (59, N=296) = 14246.86, ($p<.05$) manidar olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda örneklem sayısının ve korelasyon matrisinin uygun olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğe yapılan faktör analizi sonucunda okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ölçeğini oluşturan altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Oluşan altı faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %65,408'dir. Birinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .691 ile .514 arasında, ikinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .738 ile .667 arasında, üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .777 ile .494 arasında, dördüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .543 ile .404 arasında, beşinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .763 ile .448 arasında ve altıncı faktöre ait maddelerin yük değerlerinin .712 ile .465 arasında olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. 3 Yönetsel Davranışlar Ölçeği Cronbach Alpha Değeri

Boyut	Cronbach Alpha
Okulu Tanıma ve Amaca Odaklanma	.94
Akademik Çalışmalara Değer Verme	.79
Düzenli Ve Güvenli Bir Çevre Oluşturma	.90
Öğretimi Destekleme	.89
Yönetsel Davranışlar Ölçeği	.89

4.3.2. Mesleki Aidiyet Ölçeği

Pakdemirli (2016) tarafından geliştirilen Mesleki Aidiyet Ölçeği 3 boyuttan (Mesleki yönetim aidiyeti, mesleki örgüt aidiyeti, mesleki mekan aidiyeti) oluşmaktadır. Üç boyutlu bir yapıya sahip olan Mesleki Aidiyet Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.87 olarak hesaplanmıştır. Toplamda 39 maddeden oluşan mesleki aidiyet ölçeğinde maddelerin her biri; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Mesleki Aidiyet ölçeğinden elde edilen yüksek puanlar güçlü mesleki aidiyeti düşük puanlar ise zayıf mesleki aidiyeti göstermektedir. Pakdemirli (2016) tarafından gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda cronbach alpha değeri .87 bulunmuştur. Mesleki aidiyetin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3. 4 Mesleki Aidiyet Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Boyut	Cronbach Alpha
Mesleki Yönetim Aidiyeti	.95
Mesleki Örgüt Aidiyeti	.91
Mesleki Mekân Aidiyeti	.75
Mesleki Aidiyet Ölçeği	**.87**

4.4. Verilerin Analizi

Çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 For Windows yazılımı kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinden sonra veriler frekansların dağılımları ve yüzdeler biçiminde ifade edildikten sonra, çeşitli grafik ve tablolar oluşturularak aralarında mukayese yapılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmada öncelikle yönetsel davranışlar ölçeği ve mesleki aidiyet ölçeğinden alınan veri puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik dağılımları katsayılarına bakılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri dağılımının normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu durumda kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Kolmogorov-Smirnov Testinden alınan değerin $p<0.05$ olması verilerin normal dağılmadığını; $p>0.05$ olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Can, 2016).

Eğer p anlamlılık değeri 0,05 den küçük ise, normal dağılım göstermediği şeklinde ifade edilebilir. Fakat genellikle likert tipli ölçütler kullanıldığında sadece Kolmogrov-Simirnov

testi yeterli olmamaktadır. Bu sebeple çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenebilir. Çarpıklık ölçümü dağılım simetrisi; çoğu durumla karşılaştırıldığında normal bir dağılma yapar. Pozitif bir şekilde dağılmış bir dağılımın nispeten az sayıda büyük değeri ve sağa çarpık kuyrukları vardır. Negatif yönlü bir dağılımın nispeten az sayıda küçük değerleri ve sola çarpık kuyrukları vardır. Çarpıklık değerleri -1 ila +1 aralığının dışına düştüğünde, büyük ölçüde çarpık bir dağılım gösterir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013).

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız gruplar (Independent samples) t-testi kullanılmıştır. İkiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü Varyans analizi ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

5.BULGULAR

Bu araştırma okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda bir takım bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere ait çizelgeler ve bu çizelgelere ait yorumlar yer almaktadır.

5.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çizelge 4. 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	226	55.0
Erkek	185	45.0
Toplam	411	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde katılımcıların %55'i kadın (n=226), %45'i erkek (n=185) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4. 2 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	n	%
20-25 yaş	122	29.7
26-30 yaş	102	24.8
31-35 yaş	84	20.4
36-40 yaş	51	12.4
41-45 yaş	31	7.5
46 yaş ve üzeri	21	5.1
Toplam	411	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde katılımcıların %29,7'si 20-25 yaş (n=122), 24.8'i 26-30 yaş (n=102), %20,4'ü 31-35 yaş (n=84), %12,4'ü 36-40 yaş (n=51), %7,5'i 41-45 yaş (n=31), %5,1'i 46 yaş ve üzeri (n=21) oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4. 3 Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	268	65.2
Lisansüstü	143	34.8
Toplam	411	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde katılımcıların %65,2'sinin Lisans (n=268), %34.8'inin Lisansüstü (n=143) mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4. 4 Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
1-5 yıl	243	59.1
6-10 yıl	115	28.0
11-15 yıl	31	7.5
16-20 yıl	12	2.9
21 yıl ve üzeri	10	2.4
Toplam	411	100

Çizelge 4.4 incelendiğinde katılımcıların %59,1'inin 1-5 yıl (n=243), %28'inin 6-10 yıl (n=115), %7,5'inin 11-15 yıl (n=31), %2,9'unun 16-20 yıl (n=12), %2,4'ünün 21 yıl ve üzeri (n=10) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4. 5 Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	n	%
Özel	305	74.2
Devlet	106	25.8
Toplam	411	100

Çizelge 4.5 incelendiğinde katılımcıların %74,2'sinin özel okulda (n=305), %25,8'inin devlet okulunda (n=106) çalıştığı belirlenmiştir.

5.2. Ölçek Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Çizelge 4. 6 Yönetsel Davranışlar Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hiçbir Zaman	x̄	S.S
Yönetsel Davranışlar Ölçeği	f:	146,60	173,33	69,27	23,53	12,76	3,92	0,96
	%:	34,45	40,73	16,28	5,53	3,01		

Çizelge 4.6'da okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin yapılan değerlendirmede maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Katılımcıların yönetsel davranışlar ölçeğine verdikleri cevaplar neticesinde yönetsel davranışları (x̄ =3,92) Çoğu zaman düzeyinde çıkmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip

olan madde "Okul yöneticisi, okul güvenliğinin günlük olarak takip edilmesini sağlar." Şeklinde ifade edilen 18. Maddedir ($\bar{x}$ =4,27). Bu bulgu çalışanların okuldayken kendilerini güvende hissettikleri şeklinde değerlendirilir. Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ($\bar{x}$ =3,12) ise "Okul yöneticisi, okul dışından tarafsız kişilerin ya da kurumların akademik çalışmalarla ilgili değerlendirmesini alır.**"** şeklindeki 42. maddesidir. Bu bulgu okul yöneticilerinin okul paydaşları dışında değerlendirme yapmadığı şeklinde değerlendirilir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin okul güvenliğini sağlama yönündeki yönetsel davranışları daha fazla gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Diğer taraftan ise öğretmenlerin akademik çalışmalarının değerlendirilmesinde bağımsız kurumların kullanılmasını istediği düşünülmektedir.

Çizelge 4. 7 Mesleki Aidiyet Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{x}$	S.S
Mesleki Aidiyet Ölçeği	f:	87	22	106	116	78	3,18	1,35
	%:	4.1	8.3	30.7	38.4	18.5		

Çizelge 4.7 incelendiğinde çalışanların mesleki aidiyetlerine ilişkin yapılan değerlendirmede maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Katılımcıların mesleki aidiyet ölçeğine verdikleri cevaplar neticesinde mesleki aidiyet düzeyleri ($\bar{x}$ =3,18) katılıyorum düzeyinde çıkmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde "Bu mesleği kendi isteğimle tercih ettim." şeklinde ifade edilen 3. Maddesidir ($\bar{x}$ =3.67). Bu bulgu çalışanların öğretmenlik mesleği isteyerek seçtikleri şeklinde değerlendirilmektedir. Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ($\bar{x}$ =2,70) ise "Kurum yöneticilerini kişisel ve ailevî sorunlarımı paylaşabilecek kadar yakın görüyorum.**"** şeklindeki 33. maddesidir. Bu bulgu okul yöneticilerinin çalışanlara ile arasında mesafe olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin bu mesleği kendileri istedikleri için seçtikleri düşünmektedir. Diğer taraftan ise öğretmenlerin kişisel problemlerini okul yöneticileri ile konuşacak kadar yakın görmediği düşünülmektedir.

5.3 Yönetsel Davranışlar ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Çizelge 4. 8 Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının cinsiyet bakımından incelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Yönetsel Davranışlar	Erkek	185	3.80	.53	-1.49	.043
	Kadın	226	3.98	.50		

Çizelge 4.8 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetsel davranışları cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-1.49$, $p<0.05$). Kadın okul yöneticilerinin yönetsel davranış düzeyi ($\bar{x}$=3.98) , erkek okul yöneticilerinin düzeyine ($\bar{x}$=3.80) göre daha yüksektir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilir.

Uysal (2019) okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında yönetsel davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bulgu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 4. 9 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarının Öğrenim Durumu Bakımından İncelenmesi

	Öğrenim Durumu	n	Ort	SS	t	p
Yönetsel Davranışlar	Lisans	268	3.91	.45	-1.00	.315
	Lisansüstü	143	3.96	.31		

Çizelge 4.9 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetsel davranışları öğrenim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-1.00, p<0.05). Lisans mezunu okul yöneticilerinin yönetsel davranış düzeyi ($\bar{x}$=3.91), Lisansüstü okul yöneticilerinin düzeyine($\bar{x}$=3.96) göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Akdemir (2018) yönetsel davranış becerileri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi ile ilgili araştırmasında yönetsel davranışlar ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 4. 10 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarının Çalışılan Okul Türü Bakımından İncelenmesi

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
Yönetsel Davranışlar	Özel	305	3.94	.49	.-351	.726
	Devlet	106	3.96	.60		

Çizelge 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetsel davranışları çalışılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-.351, p<0.05). Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin yönetsel davranış düzeyi ($\bar{x}$=3.94), devlet okulunda çalışan okul yöneticilerinin düzeyine($\bar{x}$=3.96) göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Çizelge 4. 11 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarının Yaş gruplarına göre incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	1.74	5	,349	1.27	.274
Gruplar içi	110.87	405	,274		
Toplam	112.62	410			

Çizelge 4. 12 Tukey testi çizelgesi

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
20-25 Yaş	26-30 Yaş	-,02657	,07020	,999
	31-35 Yaş	,03275	,07418	,998
	36-40 Yaş	-,12353	,08725	,717

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
	41-45 Yaş	,01936	,10524	1,000
	46 Yaş ve üzeri	,19502	,12362	,614
26-30 Yaş	20-25 Yaş	,02657	,07020	,999
	31-35 Yaş	,05932	,07709	,972
	36-40 Yaş	-,09696	,08973	,889
	41-45 Yaş	,04593	,10731	,998
	46 Yaş ve üzeri	,22158	,12538	,488
31-35 Yaş	20-25 Yaş	-,03275	,07418	,998
	26-30 Yaş	-,05932	,07709	,972
	36-40 Yaş	-,15628	,09288	,544
	41-45 Yaş	-,01339	,10996	1,000
	46 Yaş ve üzeri	,16226	,12766	,801
36-40 Yaş	20-25 Yaş	,12353	,08725	,717
	26-30 Yaş	,09696	,08973	,889
	31-35 Yaş	,15628	,09288	,544
	41-45 Yaş	,14289	,11916	,837
	46 ve üzeri	,31854	,13566	,178
41-45 Yaş	20-25 Yaş	-,01936	,10524	1,000
	26-30 Yaş	-,04593	,10731	,998
	31-35 Yaş	,01339	,10996	1,000
	36-40 Yaş	-,14289	,11916	,837
	46 Yaş ve üzeri	,17565	,14788	,843
46 ve üzeri	20-25 Yaş	-,19502	,12362	,614
	26-30 Yaş	-,22158	,12538	,488
	31-35 Yaş	-,16226	,12766	,801
	36-40 Yaş	-,31854	,13566	,178
	41-45 Yaş	-,17565	,14788	,843

Çizelge 4.11 ve 4.12'de okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yönetsel davranışları yaş değişkenine anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Uysal (2019) okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında yönetsel davranışlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Uysala göre (2019) 60 yaş ve üzeri yaşa sahip okul yöneticilerinin yönetsel davranışları diğer yaş gurubundaki okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Çizelge 4. 13 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarının Kıdeme Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	2.30	4	.575	2.11	.048
Gruplar içi	110.32	406	.272		
Toplam	112.62	410			

Çizelge 4. 14 Tukey testi çizelgesi

KIDEM(A)	KIDEM(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
1-5 yıl	6-10 yıl	-,02755	,05900	,990
	11-15 yıl	,13426	,09942	,660
	16-20 yıl	-,34334	,15415	,172
	21 yıl ve üzeri	-,17251	,16820	,843
6-10 yıl	1-5 yıl	,02755	,05900	,990
	11-15 yıl	,16182	,10549	,541
	16-20 yıl	-,31579	,15814	,269
	21 yıl ve üzeri	-,14496	,17186	,917
11-15 yıl	1-5 yıl	-,13426	,09942	,660
	6-10 yıl	-,16182	,10549	,541
	16-20 yıl	-,47761	,17723	,046
	21 yıl ve üzeri	-,30677	,18957	,487
16-20 yıl	1-5 yıl	,34334	,15415	,172
	6-10 yıl	,31579	,15814	,269
	11-15 yıl	,47761	,17723	,046
	21 yıl ve üzeri	,17083	,22320	,940
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,17251	,16820	,843
	6-10 yıl	,14496	,17186	,917
	11-15 yıl	,30677	,18957	,487
	16-20 yıl	-,17083	,22320	,940

Çizelge 4.13 ve 4.14'de okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin yönetsel davranışlarının kıdem değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 16-20 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 16-20 yıl aralığındaki yöneticilerin yönetsel davranış düzeyleri 11-15 yıl kıdem aralığındaki yöneticilere göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir.

Kurun (2019) okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında yönetsel davranışlar ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

5.4 Mesleki Aidiyet İle Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Çizelge 4. 15 Çalışanların Mesleki Aidiyet Düzeylerinin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Mesleki Aidiyet	Kadın	226	3.20	.60	.348	.36
	Erkek	185	3.08	.55		

Çizelge 4.15 incelendiğinde çalışanların mesleki aidiyetleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=.348,p<0.05). Kadın çalışanların mesleki aidiyet düzeyi ($\bar{x}$=3.20) , erkek çalışanların düzeyine ($\bar{x}$=3.08) göre daha yüksektir. Bu bulgu, çalışanların mesleki aidiyetleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu şeklinde değerlendirilir.

Özmen, Özer ve Saatçioğlu (2005) çalışmasında 280 öğretim üyesine ulaşarak araştırma sonuçlarında cinsiyet ve mesleki aidiyet ilişkisi ile ilgili gerçekleştirilen incelemede kadınların erkek meslektaşlarına oranla mesleki aidiyetlerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini analiz etmiştir. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir

Çizelge 4. 16 Çalışanların Mesleki Aidiyet Düzeylerinin Öğrenim Durumu Bakımından İncelenmesi

	Öğrenim Durumu	N	Ort	SS	t	p
Mesleki Aidiyet	Lisans	268	3.27	.62	1.92	.055
	Lisansüstü	143	3.15	.55		

Çizelge 4.16 incelendiğinde çalışanların mesleki aidiyetleri öğrenim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=1.92, p<0.05). Lisans mezunu çalışanların mesleki aidiyet düzeyi ($\bar{x}$=3.27), Lisansüstü çalışanların düzeyine($\bar{x}$=3,15) göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, çalışanların mesleki aidiyetleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Öztaş (2010) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında görevli kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin mesleki aidiyetlerine ilişkin branş ve eğitim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını; statü, eğitim durumu, cinsiyet, çalıştığı kurum, okuldaki çalıma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir.

Çizelge 4. Çalışanların Mesleki Aidiyet Düzeylerinin Öğrenim Durumu Bakımından İncelenmesi

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
Mesleki Aidiyet	Özel	305	3.16	.57	-1.66	.00
	Devlet	106	3.26	.59		

Çizelge 4.17 incelendiğinde çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri çalışılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-1.66,p>0.05). Devlet okulunda çalışan çalışanların mesleki aidiyet düzeyi($\bar{x}$=3.26), özel okulda çalışan çalışanlara ($\bar{x}$=3.16) göre daha yüksektir. Bu bulgu çalışanların mesleki aidiyetleri ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farkın olduğu şeklinde değerlendirilir.

Çizelge 4. 17 Çalışanların Mesleki Aidiyet Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	1.53	5	.30	.89	.482
Gruplar içi	138.34	405	.34		
Toplam	139.88	410			

Çizelge 4. 18 Tukey testi çizelgesi

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
20-25	26-30	-,04115	,07842	,995
	31-35	-,11853	,08287	,708
	36-40	-,11958	,09746	,823
	41-45	-,19953	,11756	,534
	46 ve üzeri	-,08972	,13808	,987
26-30	20-25	,04115	,07842	,995
	31-35	-,07738	,08611	,947
	36-40	-,07843	,10024	,970
	41-45	-,15839	,11987	,773
	46 ve üzeri	-,04857	,14006	,999
31-35	20-25	,11853	,08287	,708
	26-30	,07738	,08611	,947
	36-40	-,00105	,10375	1,000
	41-45	-,08101	,12283	,986
	46 ve üzeri	,02881	,14260	1,000
36-40	20-25	,11958	,09746	,823
	26-30	,07843	,10024	,970
	31-35	,00105	,10375	1,000
	41-45	-,07996	,13311	,991
	46 ve üzeri	,02986	,15154	1,000
41-45	20-25	,19953	,11756	,534
	26-30	,15839	,11987	,773
	31-35	,08101	,12283	,986
	36-40	,07996	,13311	,991
	46 ve üzeri	,10982	,16519	,986
46 ve üzeri	20-25	,08972	,13808	,987
	26-30	,04857	,14006	,999
	31-35	-,02881	,14260	1,000
	36-40	-,02986	,15154	1,000
	41-45	-,10982	,16519	,986

Çizelge 4.18 ve 4.19'de çalışanların mesleki aidiyetleri ile yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda çalışanların mesleki aidiyetleri yaş değişkenine anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çalışanların mesleki aidiyetleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Ceylan ve Bayram (2006) çalışmalarında 177 öğretmene ulaşarak yaş değişkeninin mesleki aidiyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığına ulaşmıştır. Baysal ve Paksoy (1999) çalışmalarında 463 öğretim üye ve yardımcılarına ulaşarak yaş değişkeni ile mesleki aidiyet arasında ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

Çizelge 4.20 Çalışanların Mesleki Aidiyet Düzeylerinin Kıdem Yıllarına Göre İncelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	.59	4	.149	.43	.000
Gruplar içi	139.28	406	.343		
Toplam	139.88	410			

Çizelge 4. 19 Tukey testi çizelgesi

KIDEM(A)	KIDEM(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
1-5 yıl	6-10 yıl	-,01818	,06630	,999
	11-15 yıl	,00676	,11171	1,000
	16-20 yıl	-,06619	,17321	,003
	21 yıl ve üzeri	-,23753	,18900	,718
6-10 yıl	1-5 yıl	,01818	,06630	,999
	11-15 yıl	,02494	,11853	1,000
	16-20 yıl	-,04801	,17769	,999
	21 yıl ve üzeri	-,21935	,19311	,787
11-15 yıl	1-5 yıl	-,00676	,11171	1,000
	6-10 yıl	-,02494	,11853	1,000
	16-20 yıl	-,07296	,19914	,996
	21 yıl ve üzeri	-,24429	,21301	,781
16-20 yıl	1-5 yıl	,06619	,17321	,003
	6-10 yıl	,04801	,17769	,999
	11-15 yıl	,07296	,19914	,996
	21 yıl ve üzeri	-,17133	,25079	,960
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,23753	,18900	,718
	6-10 yıl	,21935	,19311	,787
	11-15 yıl	,24429	,21301	,781
	16-20 yıl	,17133	,25079	,960

Çizelge 4.20 ve 4.21'de çalışanların mesleki aidiyetleri ile kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda çalışanların mesleki aidiyetleri kıdem değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 16-20 yıl kıdem aralığındaki çalışanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 16-20 yıl aralığındaki çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri 1-5 yıl kıdem aralığındaki çalışanlara göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir.

Yürüten (2019) yaptığı yüksek lisans tezinde, kıdem yılını "mesleki çalışma süresi" değişkeni olarak incelemiştir. Kıdem ile mesleki aidiyet arasında anlamlı bir fark bulmuştur. 20 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin mesleki aidiyetleri, 11-15 yıl, 16-19 yıl, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir. Erdoğan (2006), çalışmasında, çalışma süresi (yıl olarak, kıdem boyutunda) mesleki aidiyeti etkilemediği sonucuna varmaktadır. Çakal ve Özdemir (2016), acil sağlık hizmetlerinde çalışan personelin Algılanan Aidiyet Durumu ile kurumda

çalışma süresi (kıdem) arasındaki ilişkiyi incelendiğinde anlamlı fark bulamamıştır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklememektedir.

5.5 Yönetsel Davranışlar İle Mesleki Aidiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 4. 20 Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları Ve Çalışanların Mesleki Aidiyetleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Modeli İçin Anova Ve Belirleme Katsayısı Tablosu Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Regresyon	8,548	1	8.54	26.61	.000
Artık	131,335	409	.321		
Toplam	139,883	410			

R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Tahminin Standart Hatası
.24	.061	.059	.056

Çizelge 22'ye göre yönetsel davranışların açıklayıcı değişkeni olarak mesleki aidiyet kullanılarak oluşturulan doğrusal regresyon modelinin regresyon katsayıları bulguları verilmiştir. Yapılan regresyon testine göre model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0.00). Analiz sonuçları incelendiğinde yönetsel davranışların, mesleki aidiyetin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, (R=0.24, R^2 =0.061, F =26,61). Bu bulgu okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilir.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar

- Yönetsel davranışların kadın ve erkek yöneticiler için farklılaştığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin yönetsel davranışları erkek yöneticilerden daha yüksektir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları mezuniyet durumuna göre değişmemektedir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları çalışılan okul türüne göre değişmemektedir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışların yaş grupları bakımından incelenmesinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları kıdeme göre farklılık göstermektedir. Bu fark 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin 11-15 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre yönetsel davranışları daha yüksektir.
- Çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri cinsiyet bakımından farklılık göstermektedir. Kadın çalışanların mesleki aidiyet düzeyi erkek çalışanlara göre daha yüksektir.

- Çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri öğrenim durumu bakımından farklılık göstermemektedir.
- Çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Devlet okulunda çalışan çalışanların mesleki aidiyet düzeyi özel okulda çalışan çalışanlara göre daha yüksektir.
- Çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Çalışanların mesleki aidiyet düzeyleri kıdem senesine göre farklılaşmaktadır. 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin mesleki aidiyet düzeyleri 1-5 yıl aralığındaki okul yöneticilerinden daha yüksektir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile çalışanların mesleki aidiyetleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için bir takım öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ölçeğinden alınan puanlarla mesleki aidiyet ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptandığından dolayı, okullardaki yöneticilerin yönetsel davranışları her yıl değerlendirilmeli ve yönetici atamalarında, yönetici terfilerinde dikkate alınmalıdır.
- Yönetsel davranışlar genel olarak erkek öğretmenlerde daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle erkek yöneticilerin de yönetsel davranış düzeylerini arttıracak hizmet içi eğitimlere yer verilebilir.
- Yaşa göre ileri yaştaki öğretmenlerde mesleki aidiyet düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle verilen hizmet içi eğitimler ve oryantasyon eğitimlerinde, gençlerin mesleki aidiyet düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri az düzeyde de olsa bilimsel ve bürokratik yönetim davranışları gibi klasik yönetim yaklaşımları sergilemekte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okulların günümüz çağdaş örgüt anlayışına uygun yönetim yaklaşımlarını daha çok benimsemesi ve bu konularda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla, hizmet içi eğitim programları kapsamında çağdaş yönetim yaklaşımları yeterlilik kazandırma seminerleri gibi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma daha geniş örneklem üzerinde, farklı okullarda, kişiler ve illerde tekrarlanarak sonuçları genişletilebilir.
- Mesleki aidiyet ve yönetim biçimlerine ilişkin daha geniş ölçekli çalışmalar yapılarak, kapsam ve sınırlılıklar geliştirilebilir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları, nitel araştırma yöntemi ile de gerçekleştirilerek daha derin ve felsefik yönleri ile de incelenebilir ve karşılaştırma sağlanabilir.

7.KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1998), *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Açıkalın, A., Şişman, M., ve Turan, S. (2007), *Bir insan olarak okul müdürü.* Ankara: Pegem Akademi.

Akdeniz, S. (1982), *Toplumumuz ve eğitimimiz,* İstanbul: İstanbul Matbaası.

Arıkan, S. (2001), *Liderlik, Yönetim ve Organizasyon,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. (1991), *Eğitim Yönetimi,* Ankara:Hatipoğlı Yayınevi.

Balcı, A. ve Aydın, İ. (2001) *Eğitim yönetimi.* Ankara: M.E.B. Yayınları.

Balyer, A. (2012), Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 13(2), 75-93.

Başaran, İ. E. (1982) *Örgütsel Davranışın Yönetimi,* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fak.Yayını Yayın No:111.

Buluç, B. (2009), İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 34(152), 71-86.

Bursalıoğlu, Z. (2013), *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2004), *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Christopher, B. (2000), *The role of the principal and responsibility for ımproving the quality of teaching in japanese schools,* New Orleans: The AERA Annual Meeting.

Cüceloğlu, D. (2008), Psikolojinin temel kavramları, *İnsan ve davranışı,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelikten, M. (2004), Bir okul müdürünün günlüğü,*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(1), 123-135.

Daft, R. (1991), *Management*, ABD: Second Edition, The Dryden Pres.

Yılman, M. (1990), *Çağdaş eğitim sosyolojisi,* İzmir: Karınca Matbaası.

Hagerty, B. M. ve Patusky, K. L. (1995), Developing a measure of sense of belonging, *Nursing Research*, 44, 9-13.

Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., ve Early, M. R. (1996), Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning, *Archives of Psychiatric Nursing,* 10(4), 235-244.

Hill, L. H. (2006), Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health, *Archives of Psychiatric Nursing,* 20(5), 210–216.

Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014), Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(2), 115-128.

Karaköse, T. (2005), Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon, *Bilim ve aklın aydınlığında*

eğitim, 69, 5-6.

Koç, M. H. (2018), Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkokul müdürlerinin görüşleri, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi***,** 48, 91- 110.

Korkmaz, M. (2005), Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 11(3). 401-422.

Lazaridou, A., Iordanides, G. (2011), The principal's role in achieving school Effectiveness, *International Studies in Educational Administration,* 39(3), 3-19.

Osterman, K. F. (2000), Students need for belonging in the school community, *Review of Educational Research,* 70(3), 323-367.

Özden, E. ve Hamedoğlu, M.A. (2015), Yönetim Kuramları Bakımından Günümüz Okul Yöneticilerinin Yönetim Anlayışları, *Sakarya University Journal of Education.*

Özmen, Ö. T., Özer, P. S., ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005), Akademisyenlerde Örgütsel ve Mesleki Bağlılığın İncelenmesine İlişkin Bir Örnek Araştırma, *İşletme Fakültesi Dergisi,* 1-14.

Reilly, D. H. (1984), The principalship: the need for a new approach, *Education*, 104(3), 242-247.

Sapancalı, F. (1993), Çalışanların güdülenmesinde kullanılan özendirici araçlar, *Verimlilik dergisi*.

Uysal, Z. (2019), Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışları İle Öğretmen Yetkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi***,** Marmara Üniversitesi Eğitimbilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.

Yakut, G. (2006), İlköğretim Okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri, *Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

YÜRÜTEN, Z. M. (2019), Öğretmenlerin İş Doyumları, Mesleğe Aidiyet Duyguları ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN YETİŞKİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Esra Uğur ZOR
Milli Eğitim Bakanlığı
@esrauguriskender@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-4338-0747
Sinem Tarhan
Bartın Üniversitesi
@snmtarhan@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7297-2499

ÖZET

Bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönelik sunulan robotik kodlama eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmesidir. Araştırmaya projenin gerçekleştiği ilçede farklı okullarda görev yapan sekiz kadın ve on yedi erkek olmak üzere toplam yirmi beş bilişim teknolojileri öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada katılımcıların kişisel bilgilerini ve eğitime ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İkinci aşamada ise toplanan verileri derinleştirmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak seçilen ve gönüllü olarak katılımı kabul eden beş öğretmenle hizmet içi eğitimin kişisel gelişimlerine ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkisini ortaya koymak amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Beş öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmeler öğretmenlerin izniyle ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Robotik kodlama, bilişim teknolojileri öğretmenleri, yetişkin eğitimi

EVALUATION OF COMPUTER TECHNOLOGY TEACHERS' RIGHTS TO THE ROBOTIC CODING TRAINING FOR THE TRAINING OF AUTHORITY

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on in-service training given to information technology teachers in terms of adult education. Twenty-five information technology teachers, eight of whom were female and seventeen males, working in different schools in the district where the project took place, voluntarily participated in the study. The study was conducted using the case study design being one of the qualitative research methods. The research was carried out in two phases. In the first phase, a semi-structured interview form developed by the researchers was used to obtain the participants' personal information and their views on education. In the second phase, face-to-face

interviews were conducted with five teachers, who were selected among the teachers participating in the research by using the maximum diversity method, in order to deepen the research and to reveal the effect of in-service training on their personal development and lifelong learning processes. Face-to-face interviews with five teachers were recorded with the permission of the teachers. The data obtained from the semi-structured interview form composed the quantitative data of the research. The data obtained from the face-to-face interviews with five teachers were interpreted using descriptive analysis method and presented.

Keywords: Robotic coding, information technology teachers, adult education

1.Giriş

Kodlama (Bilgisayar programlama) bilgisayarda yazılım ve donanım arasındaki ilişkiyi, algoritmik düşünce kavramını, koşullamalar ve tekrar yapılarından oluşan bilgisayar programlamanın temel yapılarını içeren bir süreçtir (Yükseltürk & Altıok, 2016). Diğer bir ifadeyle kodlama; bilgisayar ile insan arasındaki etkileşim ile teknolojik araçlara verilen görevlerin komutlar yoluyla gerçekleşmesini sağlayan ve bunun yanında problem çözme becerilerine sahip olmayı içeren bir süreçtir (Sayın & Seferoğlu, 2016). Kodlama bireylerin doğru kararlar verebilmesine ve yaşam standartlarını yükseltmesine yardım eden, dijital ürünlerin tüketiminden çok üretim aşamalarına da dahil olmayı sağlayabilecek bir araçtır. Hangi yaşta olurlarsa olsunlar bireylerin kodlama öğrenmelerinin gelecekleri adına önemli bir yatırım olduğu düşünülmektedir (Aytekin, Sönme Çakır, Yücel, & Kulaözü, 2018).

Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini sekiz maddede ele alan Avrupa Komisyonu bu yeterlilikleri anadilde iletişim, yabancı dil, fen ve teknoloji, matematik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal sorumluluk, kültürel ve dijital yeterlikler olarak sınıflandırmıştır (Avrupa Komisyonu, 2005). 21. yy. insanında bilgiye erişim, yaratıcılık, araştırmacılık, kariyer planlama ve kişisel beceriler gibi özelliklerin yanında kodlama yapabilme özelliği de yer almaktadır (Aytekin, Sönme Çakır, Yücel, & Kulaözü, 2018). Alan yazındaki kodlamaya yönelik çalışmalar incelendiğinde, kodlama yapabilmenin 21. yy. becerilerinden olan dijital yeterlilikler kapsamında incelendiği ve birçok beceriye sahip olmayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Kodlama yalnızca bilgisayar birimleri ile sınırlı kalmayıp, disiplinler arası etkileşimler açısından da çok önemlidir. Erken yaştan itibaren çocuklara algoritmik düşünce becerisi kazandırmak, ilerki yaşantılarında karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm bulmalarını sağlayacktır. (Göksoy & Yılmaz, 2018; Fessakis, Gouli, & Mavroudi, 2013;Karabak & Güneş, 2013; Shin & Park, 2014)

Kodlama eğitiminin algoritmik ve problem çözme becerilerine ek olarak üst düzey düşünmenin geliştirilmesinde de etkili olduğu kabul edilmektedir (Fessakis, Gouli, & Mavroudi, 2013). Robotik uygulamalar ile desteklenen kodlama eğitimleri bireylerin öğrendiği temel algoritmik bilgilerin sadece bilgisayar yazılımı ile sınırlı kalmayıp, robotik kitler ile somutlaştırılmasını sağlayarak öğrenenin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Yayla Eskici, Mercan, & Hakverdi, 2020).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ders müfredatları incelendiğinde kodlama eğitimi içeriğine ilişkin kazanımların öğrencilere bilişim teknolojileri ve yazılım, teknoloji tasarım ve fen bilimleri dersi kapsamında kazandırıldığı görülmektedir. Kodlama ve robotik uygulamaların müfredatta var olan dersler kapsamında ele alınmasının, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye uyum sürecini kolaylaştırdığı gibi kodlama eğitimi ve eğitsel robot kullanımına yönelik sağlam bir temel oluşturduğu da düşünülmektedir (Üçgül, 2013). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde kodlama ve programlamaya dair basit ve kullanışlı (scratch, app inventor gibi) yazılımlar ve bu yazılımların kullanıldığı projelerin üretilmesi istenmektedir (MEB, 2017). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin devamında verilen

teknoloji tasarım dersinde ise, bilişim teknolojilerinde öğrenilen programlama bilgisi kullanılarak ileri düzey projeler elde edilebilmektedir (MEB, 2016) . MEB 2023 eğitim vizyon belgesi incelendiğinde, önümüzdeki üç yıllık dönemde ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde, okulda ve okul dışında öğrenciye, öğretmene, eğitim yöneticilerine, kamuya, müfredata, eğitsel içeriğe vb. yönelik yapılacak çalışmalarla kodlama, 3D tasarım, elektronik tasarım benzeri bilişimle üretim becerilerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun sağlanacağı bildirilmektedir. Bu kapsamda, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri bu eğitimlerde görev alacak öğretmenler için hizmet içi eğitimlere yer vermektedir (MEB, 2018). Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin branşları genel olarak bilişim teknolojileri, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğidir. Bu durum kodlama eğitiminin erken yaşlardan itibaren okullarda benimsendiğinin ve öğretmenlerin bu alanda kendini geliştirme ihtiyacını hissettiğinin bir göstergesidir (Yadav, Stephenson, & Hong, 2017). Bu bağlamda iyi uygulamaların tespit edilmesi ve yaygınlaştırılması için yeni çalışmaların yapılması faydalı görülmektedir (Sayın, 2020). Sayın (2020), çalışmasında, Türkiye'de kodlama eğitimi yapan öğretmenlerin kodlama eğitimine dair eğilimlerin neler olduğuna dair incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemelerin sonucunda, öğretmenlerin kodlama eğitimine dair olumlu tutumlarının arttığını ve bu tür uygulamalarda hangi araç ve ürünleri tercih ettiklerine dair eğilimlerini tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitimleri ile müfredat eksikliği gibi aşılması gereken zorlukların da belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Göksoy ve Yılmaz (2018), tarafından gerçekleştirilen bir durum çalışmasında, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ve derslerine giren matematik ve bilgisayar dersi öğretmenlerinin robotik ve kodlama eğitimine yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucuna göre, robotik ve kodlama derslerinin öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, sayısal düşünme, verimli çalışma, sistematik ve analitik düşünme, tasarlama gibi kazanımlar sağlamanın yanında öğrencilerin özellikle sayısal derslerdeki akademik başarısını iyileştirdiğine dair görüşler ortaya çıkmıştır (Göksoy & Yılmaz, 2018). Literatür incelendiğinde, kodlama eğitimlerinin içeriği ve eğitim içeriklerinin farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Benitti, 2012). Bu bağlamda kodlama eğitim içeriklerinin detaylı sunulması ve eğitimlerin farklı değişkenlere nasıl bir etki yaptığının sorgulanması üzerine çalışmalar yapılmasının önemi üzerinde durulmaktadır (Yayla Eskici, Mercan, & Hakverdi, 2020).

2. Problem Durumu

Bu çalışmanın problem durumunu, ülkemizde de son yıllarda giderek önem kazanan kodlama ve robotik kodlama eğitimleri oluşturmaktadır. Okul öncesinden başlayarak ortaokul ve lise bilişim teknolojileri dersi kapsamında ders içi ve ders dışı etkinliklerde yerini bulan kodlama ve robotik kodlama öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi işlemsel düşünme gibi becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına alacağı hizmet içi eğitimler yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kodlama ve robotik kodlama alanında aldıkları bir hizmet içi eğitimi yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme açısından değerlendirildiklerinde ihtiyaçlarını karşılama, motivasyon sağlama, ileriki öğrenmelerine rehberlik etme gibi noktalardaki katkıları incelenmiştir.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Literatürdeki çalışmaların genel olarak öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği, yetişkin olarak öğretmenlerin robotik kodlama eğitimlerine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı bir ilçe milli eğitim müdürlüğünce planlanan bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönelik mblock programı ile arduino robot kitinin kullanıldığı 30 saat temel seviye robotik kodlama eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini yetişkin eğitimi açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin robotik kodlama hizmet içi eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin robotik kodlama hizmet içi eğitiminden sonra robotik kodlamayı ders içi etkinliklerde kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, robotik kodlama hizmet içi eğitimini yetişkin eğitimi açısından değerlendirdiklerinde görüşleri nelerdir?

4. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ile verilerin analizi hakkında bilgiler paylaşılmaktadır.

4.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Bu araştırmada ele alınan durum; Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilçede görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bir proje kapsamında gerçekleştirilen robotik kodlama hizmet içi eğitimine ilişkin görüşlerinin yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmesidir.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir ilçede görev yapan 25 bilişim teknolojileri öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan verileri derinleştirmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak seçilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 5 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik yöntemi, evrende incelenen problem durumu ile ilgili olarak kendi içinde benzeşen farklı durumların tespit edilerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması şeklinde tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Kişisel bilgi formu ile elde edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		Frekans (N)	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	17	68	25
	Kadın	8	32	

	Meslek Lisesi	8	32	
Görev yaptıkları okul türü	Halk Eğitim Merkezi	1	4	25
	Ortaokul	15	60	
	İmam Hatip Lisesi	1	4	
Mesleki kıdem süresi	0-10 yıl	13	52	
	11-20 yıl arası	12	48	25
Mezun olduğu lisans programı	Bilgisayar Öğretmenliği	2	8	25
	Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	6	24	
	Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği	3	12	
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	14	56	
Daha önce kodlama eğitimi alıp almadığı	Eğitim aldım.	14	56	25
	Eğitim almadım.	11	44	

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde çalışmaya toplam 25 öğretmenin katıldığı görülmüştür. Katılımcıların %68'ini oluşturan 17 kişinin erkek, %32'sini oluşturan 8 kişinin ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre; %60'ını oluşturan 15 kişi ortaokul, %32'sini oluşturan 8 kişi meslek lisesi, %4'ünü oluşturan 2 kişinin ise Halk Eğitim merkezi ile İmam Hatip okullarında görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, %52'sin oluşturan 13 kişinin 0-10 yıl, %48'ini oluşturan 12 kişinin 11-20 yıl kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Mezun olduğu lisans programları incelendiğinde öğretmenlerin %56'sını oluşturan 14 kişinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, %24'ünü oluşturan 6 kişinin Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, %12'sini oluşturan 3 kişinin

Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği ve %8'ini oluşturan 2 kişinin ise Bilgisayar Öğretmenliği mezunu oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kodlama eğitimini daha önce alıp almadığı sorusuna %56'sını oluşturan 14 kişinin "Eğitim aldım" cevabını, %44'ünü oluşturan 11 kişinin ise "Eğitim almadım" cevabını verdiği görülmüştür.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada birinci aşamasında veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir, iki uç arasındadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kodlama eğitimleri konusunda yapılan araştırmalar taranmış literatür incelenmiş ve veri toplama araçları için soru havuzu oluşturulmuştur. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Ölçme Değerlendirme alanlarında uzman öğretim üyelerinden alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanan görüşme formunda 10 soru bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı daha fazla veriye ulaşmak için maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen 5 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yüz yüze görüşme, soru yolu ile veri toplama teknikleri arasında yer alan, görüşmecinin soruları genellikle sözlü olarak katılımcılara yönelttiği bir tekniktir (Kaptan, 1998). Yüz yüze görüşmede kullanılan sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, Hayat Boyu Öğrenme alanında iki öğretim üyesinden görüş alındıktan sonra bir öğretmenle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda, soruların anlaşılır olduğu tespit edilmiş ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Gönüllü olarak yüz yüze görüşmelere katılan öğretmenlerin izinleri dahilinde ses kaydı alınmış ve bu kayıtların sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler ile yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yüzyüze görüşmelerden alınan ses kayıtları dijital ortama aktarılmıştır. Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliği araştırmacının elde ettiği kayıtlarla veya yaptığı yorumlarla gerçek hayattaki grubun, kişinin veya kurumun gerçeklerinin örtüşme derecesine bağlı olduğundan (Şencan, 2005) mevcut araştırmada ele aldığı durumu (Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin robotik kodlama hizmet içi eğitimine ilişkin görüşleri) kendi gerçekliği içinde ve gerçeğine uygun ölçüde ele almaya çalışmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini sağlamak adına erkek katılımcılar EK, kadın katılımcılar KK olarak kodlanmıştır. Yüz yüze görüşmelerde ise, katılımcıların görüşleri isimlerinin baş harfi kullanılarak verilmiştir.

5. Bulgular

5.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Soru 1: Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitimin beklentilerinizi karşılama durumu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Eğitime katılan 25 öğretmenden 24'ü eğitimin beklentilerini karşıladığını, eğitimin etkili olduğunu belirtirken 1 öğretmen eğitimin faydalı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KK24: "Tamamen faydalı olduğunu düşünmüyorum"

EK21: "Verilen süreye göre iyi ama çok temel seviye"
EK19: "Beklentilerimi büyük ölçüde karşıladı, malzeme yetersizliği eğitim uygulamalarının aksamasına neden oldu".

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, eğitimin genel anlamda yeterli görülmesinin yanında, eğitim sürecinde verilen örnek sayısının ve kullanılan materyallerin artırılmasıyla daha etkili olabileceğini tespit edilmiştir

Soru 2: Katılmış olduğunuz bu eğitimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Geliştirmek isteseniz önerileriniz neler olurdu?

Eğitime katılan 25 öğretmenden 24'ü eğitimin etkili olduğunu 1'i ise etkili olmadığını ifade etmiştir. 16 öğretmen eğitimin başlangıç için etkili olduğunu fakat daha etkili olabilmesi için ileri seviye kurslarla devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır. 4 öğretmen seviye tespiti yapılarak ayrı ayrı gruplar oluşturmanın eğitimin etkililiğini artıracağını ifade ederken 7 öğretmen de malzeme eksikliğine vurgu yaparak daha fazla malzeme temini ile bu eğitimin daha etkili olacağını dile getirmişlerdir

Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

EK1: "Daha çok malzeme temini ile daha faydalı olacağını düşünüyorum"
EK3: "Uygulamalı olduğu için bolca öğrenmeler sağladı, işbirliğini de teşvik etti"
EK5: " Eğitim etkili oldu, kısa fakat farklı sensörlerin kullanıldığı örnekler yapılabilir"
KK7: " Çok etkili oldu devamı olursa katılmak isterim"
KK23: " Etkiliydi, ama bireyin daha fazla şey yapması gerekir kendini geliştirmek için, internet videoları"

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eğitimin beklentilerini karşılama duurmlarının farklılaştığı, eğitimin içeriğinin zenginleştirilmesine ilişkin görüşlerinin de bu doğrultuda olduğu tespit edilmiştir.

Soru 3: Öğrencilerinizle olan ders içi etkinliklerde öğrendiğiniz kodlama programı ve robot kitini kullanma durumunuz nedir?

Eğitime katılan öğretmenlerin tamamı ders içi etkinliklerde ve kurslarda kodlama programı ve robot kitini kullanma durumuyla ilgili olumlu görüş beyan etmişlerdir Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

EK9: Bulunduğum köy okulunda bu tip üst düzey beceri gerektiren eğitimlerin kavranması, anlatılması ve faydalı olması çok zor görünüyor. Ancak öğrenciler arasından bu işe yatkınlığı olanlar seçilerek bu eğitimler verilebilir.
KK10: Bu dönem başlıyoruz robotla kodlamaya iki senedir kodlama programlarını kullanıyoruz.
EK 5: Müfredatımız bu eğitimleri kullanmaya müsaade etmiyor, fakat hafta sonu kursu ile eğitim vereceğiz.
KK23: Belli bir süre çalışma sonunda kullanabilirim.

Öğretmenler derslerinde kodlama programlarını ve robotik kitleri kullanmaya istekli olduklarını dile getirmiş olmakla birlikte uygulamalarda öğrencilerin hazırbulunuşluğunun

dikkate alınmasının ve müfredatın bu eğitimle uyumlu hale getirilmesinin gerekliliğine de vurgu yapmışlardır.

Soru 4: Katılmış olduğunuz bu eğitim, alanınızla ilgili gelişmelere sizin açınızdan ne gibi bir farkındalık sağladı?

Eğitime katılan 22 öğretmen katılmış oldukları eğitimin alanlarıyla ilgili gelişmelere farkındalık sağladığını ifade ederken, 3 öğretmen herhangi bir farkındalık edinmediğini zaten bu alanda çalışmalar yürüttüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

EK2: Küçük de olsa bir altyapı oldu.
KK7: Yeni bir program öğrenme imkânı buldum.
KK10: Robotik kodlamayı öğrenmemi ve geliştirmemi sağladı.
KK16: Bildiğimiz şeylerdi sadece tekrar ve hatırlatma oldu.
KK24: Herhangi bir robot kitine yönelmememem gerektiğini bu alanda birçok robot kitini kullanmam gerektiğini fark ettim.

Daha önce kodlama ve robotik kodlamayı derslerinde herhangi bir şekilde kullanmamış öğretmenler bu eğitim sayesinde belli bir düzeyde farkındalığa eriştiklerini ifade ederken, halihazırda bu tür çalışmaları olan öğretmenler bu eğitimin bir pekiştirme olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 5: Eğitimde kullandığınız robot kitinin ve kodlama programının kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Daha farklı bir öneriniz varsa nedir?

Eğitime katılan 15 öğretmen kullanılan robot kitinin kullanışlı ve eğitime uygun olduğunu, 2 öğretmen kullanışlı bulduklarını fakat diğer kitler ile ilgili herhangi bir fikirleri olmadığını ifade etmiştir . 5 öğretmen ise uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiş ve MBOT robot kitinin özellikle ortaokul öğrenci seviyesine daha uygun olacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KK17: Çok kullanışlı değiller daha pratik bir robot kiti olabilirdi.
KK20: Arduino seti lise öğrencisi için uygun olabilir ama 5. ve 6. Sınıflar için farklı setler tercih edilebilir; lego, mbot gibi. Mblock programı her yaş seviyesine uygundur.
EK21: Mblock ve blok tabanlı programlama çok sade ama programlama dili için çok kaba. Algoritma ve akış diyagramı becerileri için temel seviyede verilip kodla devam edilmeli.
EK5: Kullanışlı, farklı kitler hakkında herhangi bir bilgim yok.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kullanılan robot kitine ve kodlama programına yönelik farklı fikirler beyan edildiği görülmektedir. Bu da öğretmenlerin ders içi program ve robot kiti tercihinde kendi öğrenci seviyelerini ve hazır olma durumlarını göz önüne alarak ihtiyaçlarına ve beceri geliştirmelerine yönelik seçim yapma durumunda olduklarını ortaya koymaktadır.

Soru 6: Eğitimde eğiticinin yetişkinlere uygun öğretim yöntemlerini kullandığını düşünüyor musunuz? Böyle bir eğitimi siz verseydiniz önerileriniz neler olurdu?

25 öğretmen de eğiticinin yetişkinlere uygun yöntemler kullandığını belirtmiş olmakla birlikte, içlerinde sınıf ortamının daha uygun olması gerektiğini ifade edenler olmuştur. Eğitime katılanlara ders notu verilmesi ve eğitim süresinin daha uzun olmasının gerektiği de

yine bu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KK7: Eğitici konusuna hâkim ve bilgi aktarmakta iyiydi.
EK9: Aldığımız eğitim uygulamalı bir eğitimdi. O yüzden gösterip yaptırma tekniği bu eğitim için oldukça uygundu.
EK15: Evet düşünüyorum. Eğitimi ben verseydim herkesten bir proje çalışması yapmasını isterdim.
KK17: Yetişkinlere uygun öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Eğitime katılanlara ders notu verilseydi daha verimli bir eğitim olurdu.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yetişkin eğitimcisinin bazı eksik yanları olmasının yanında uygun olan öğretim tekniklerini kullandığına yönelik ortak görüş içinde oldukları görülmektedir. Kendileri böyle bir eğitim verselerdi farklı öğretim teknikleri ve farklı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanabileceklerini ifade eden öğretmenler de olmuştur.

Soru 7: Sizce eğitim ortamının eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nedir? Öneriniz varsa kısaca yazar mısınız?
14 öğretmen eğitim ortamının uygun olduğunu ifade ederken, 7 öğretmen sınıfın küçük ve malzemelerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. 3 öğretmen ise eğitim ortamını uygun bulurken materyallerin eksik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir öğretmen ise soruyu doğru anlamadığı için farklı bir cevap vermiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KK20: Masalar çalışmak için çok uygun değil. Laboratuvar daha geniş olmalı ve büyük masalar olmalı.
EK2: Sınıf küçük kişi sayısı fazla olduğundan verim düştü.
EK4: Sınıf ortamı kodlamaya daha uygun hale getirilebilir.
EK9: Eğitim ortamı bu eğitim için oldukça yeterliydi. Sadece daha fazla malzeme gerekiyordu. Eğitimci sayısı fazla olduğundan malzeme sayısı yetersiz geldi.

Öğretmenlerin büyük bölümü eğitim ortamını uygun bulurken bazıları çalışma yapmak açısından alanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitimde kullanılan materyallerin farklı robot kitleriyle desteklenmesi yönünde görüşler beyan edilmiştir.

Soru 8: Bu eğitimden sonra başka bir robot kitini öğrenme isteğiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
19 öğretmen farklı robotik kitleri öğrenmek istediğini ifade ederken, 3 öğretmen daha gelişmiş kitleri öğrenmek istediğini belirtmiş, 2 öğretmen rasperry pi ve python hakkında bilgi sahibi olmak istediğini dile getirmiş 1 öğretmen ise herhangi bir fikri olmadığı hakkında görüş beyan etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

EK14: Öğrenmek isterim fakat çocuklara öğretebileceğim kitler tercihim olacak.
EK15: Üst düzey bir eğitim olursa katılırım.
KK18: Öğrenmeye açığım ve daha çok araştırma yapıp kendi çalışmalarımı yapacağım.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yetişkin olarak öğretmenlerin farklı robot kitleri öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olduğu görülmektedir.

Soru 9: Katılmış olduğunuz hizmetçi eğitim faaliyetinin ders işlenişinde olabilecek katkısı nedir?

Öğretmenlerin tümü hizmet içi eğitim faaliyetinde öğrendikleri bilgileri ders içi etkinliklerde kullanacakları konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenler ayrıca edindikleri bilgileri ders içi faaliyetlerde öğrencilere aktarabilmek için gerekli malzemelerin temin edilmesinin önemini de vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

EK1. Öğrenilen bilgiler malzeme temini ile öğrencilere uygulanabilir,
EK5: Aynı örnekler daha geniş zamanda öğrencilere verilebilir
KK24: Soyut olan kavramları somutlaştırmasının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini artırıp derse olan ilgilerini artıracağını düşünüyorum.
KK20: Basit etkinler öğrencilere uygulatılabilir problem çözme ve devre kurma becerisine katkı sağlar.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden edindikleri bilgileri ders işlenişine katmaya yönelik ortak görüşte oldukları görülmektedir.

Soru 10: Bundan sonra ne tür bir robotik kodlama eğitimi almak istersiniz?
Eğitime katılan 21 öğretmen daha gelişmiş robot kitlerini öğrenmeye istekli oldukları yönünde görüş bildirirken, 3 öğretmen almış oldukları eğitimi sindirip kendileri biraz çalışıp daha sonra yeni bir robot kitini öğrenmeye yönelik çalışmalarının olacağını ifade etmiş, 1 öğretmen ise fikir beyan etmemiştir. Ayrıca 3 öğretmen blok tabanlı programlamadan ziyade metin tabanlı programlarla çalışmak istediğini, birkaç öğretmen de python rasperyy pi mbot gibi yeni kodlama ve robotik kodlama araçlarını öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

KK7: Kodlama ve Robotik kodlamayla ilgili bütün eğitimlere katılmak isterim.
EK8: Gelişmiş lego setleri ile olan eğitimi almak isterim.
EK12: Rasperry pi eğitimi almak isterim.
EK14: Herhangi bir tercihim yok bu eğitimi sindirmek önceliğim.
EK 15: Elektronik bilgisi olan bir eğiticiden almak isterim ya da drone konusunda bir eğitim alabilirim.

Öğretmenlerin verdikleri cevpların ilgi alanlarındaki farklılıkları gösterdiği, ilgi alanlarına göre farklı robot kitleri tercih etme durumlarının olduğu görülmektedir

5.2. Yüzyüze Görüşmelerden Elde Edilen Veriler

Yüz yüze yapılan görüşmelerde sorulan sorulara verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Soru 1.Bu eğitim zorunlu olmasaydı yine de katılmak ister miydiniz? Evet ise neden? Kısaca açıklar mısınız?
KK1: Kendi alanım ile ilgili gelişmeleri takip etmek adına eğitime katılmayı zorunlu olmasa da isterdim. Çünkü çağ robotik kodlama çağı derslerde kullanmasam da kendi bireysel çalışmalarımda kullanmak için benim için faydalı olur düşüncesindeyim.

EK1: Evet, çünkü robotik kodlama konusunda üniversite yıllarımda bu tür eğitimler yaygın değildi ders içeriği de böyle değildi. Dışarıdan takip ediyorduk ve bu konuda kendimizi eksik hissediyorduk. Bu yüzden böyle eğitimler bizim için de ideal.

EK2: Robotik kodlamayı merak ediyorum geliştirmek istiyorum.

Katılımcıların genel olarak eğitim zorunlu olmasa da kendini geliştirme açısından bu tür eğitimlere katılmaya istekli olduğu görülmektedir. Bu da yetişkinlerin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeye açık olduğunun bir göstergesidir.

Soru 2.Katılmış olduğunuz eğitim ortamını değerlendirecek olursanız kursun içeriği sizce nasıldı?

KK1: Başlangıç düzeyi için iyi bir eğitimdi, tam olarak her şeyi öğrenmedim bu kendi çabam ile olacaktır.

EK1: Kursun içeriği biz bilgisayar öğretmenleri için basit kalmıştır. Konuya hâkim olmasak da hızlı ilerleyebiliyoruz. Aurdino ile robotik kodlamanın daha ilerisine gitmek isterdim. İleride kodlamanın 2. ve 3.seviye eğitiminin olmasını ümit ediyorum.

Kursun içeriği öğretmenler tarafından başlangıç düzeyi için yeterli görülmekle beraber daha önce bu konuda çalışmaları olan ve derslerinde kullanan öğretmenler için basit kalmıştır.

Soru 3.Eğitim ortamındaki bilgisayarları ve robotik setleri değerlendirir misiniz?

KK2: Bilgisayarlar yeterliydi ve yeniydi. Ama setlerin bazı parçaları eksikti, yanımda kendi setimi getirmeseydim çoğu şeyi yapamayacaktım.

EK2: Başlangıç seviyesi için ideal ama bir proje üretmek için zayıf.

Bilgisayarların yeterli olduğu belirtilirken robotik setlerin çalışma yapmak ya da proje üretmek için zayıf kaldığı belirtilmiştir. Bu durum yetişkinlerin eğitim vermek için altyapıya ihtiyaç duyduklarının bir göstergesidir.

Soru 4. Beş günlük kurs sürecini yeterli buldunuz mu?

KK3: Kurs süresi azdı devamı gelebilir ya da süre fazla olmalıydı.

EK1: Yeterliydi çok daha verimli olabilirdi.

EK2: Benim için cihazları tanımam açısından yeterliydi başkaları için yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Kurs süresinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyete göre farklı cevaplar verdiği gözlemlenmiştir. Kadın katılımcılar sürenin yetersiz olduğu ve daha uzun süre eğitim almak istediklerini ifade ederken, erkek katılımcılar sürenin yeterli olduğunu daha verimli geçirilebileceğini belirtmişlerdir.

Soru 5. Kurs sürecinde kendinizde eksik gördüğünüz yada geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuz yönler var mıydı?

KK1: Robotik ile ilgili öğrenmem gereken çok şey var, farkındayım ve bu konuda daima çalışmalıyım.

EK1: Devre kurma konusunda acemilik çekiyorum onu da internetten videolara bakarak hatırlamaya çalışıyorum.

KK3: Kendimi yeterli hissetmiyorum, elektrik bilgim zayıf olduğu için robotik kısmında da zorlandım.

EK2: Hayır eksik bir yönüm olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcıların çoğu kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum yetişkinlerin mesleki gelişime önem verdiklerini göstermektedir.

Soru 6. Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim faaliyetinde kurs eğiticisine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
KK2: Eğitici yeterince ilgili ve bilgiliydi.
EK1: Eğitmenin yeterli bilgi birikimi vardı yalnız kurs kapsamı sınırlıydı.

Eğitici katılımcılar tarafından yeterli bulunmuştur.

Soru 7. Eğitmen kurs sonrası bilgilerinizin arttırılması için ne tür yönlendirmeler yaptı?
KK1: Kendimize ait setimiz olursa daha iyi bir gelişim sağlayabileceğimizi söyledi, kitaplar, internetten videolar önerdi farklı ekipmanları nasıl kullanacağımızı anlattı.
EK2: Herhangi bir yönlendirme yapmadı.

Yetişkinlerin yeni beceriler elde etme ve geliştirme kapsamında motivasyona ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Eğitmenin bir yetişkin olarak böyle bir yönlendirme yapmaya ihtiyaç duyması yetişkinlerin bu konuyu önemsediğini göstermektedir.

Soru 8. Robotik kodlama eğitiminde edinilen bilginin derslerinize ne tür katkısı oldu?
KK1: Derslerimde normal programlama yaptırırken bu eğitim ile daha görsel hale getirmem kolaylaşacak öğrencilerin konuyu anlaması açısından daha verimli olacaktır.
KK2: Bununla ilgili öğrencilerimle uzun süreçte güzel projeler çıkarabileceğimi düşünüyorum. Çocukların hayal dünyası oldukça geniş yeni örnekler ortaya çıkarabilirler.
EK2: Sadece bilgi sahibi oldum, hazır setleri öğrendim, derslerime katkısı olmadı çünkü o cihazlar bizde yok.

Öğretmenler genel olarak derslerine olumlu yönde katkısı olduğunu ifade ettiler. Kodlama ve robotik kodlama sürecinin öğrencilerde yaratıcılığı artırdığını belirttiler.

Soru 9.Sınıf uygulamalarınızda kodlama ve robotik kodlama ile ilgili ne tür ihtiyaçlar hissediyorsunuz?
KK1: Ekipman ve sınıf ihtiyacım var. Sınıfım olsaydı ilk etapta 4 ya da 5 tane set ile her grupta bir set ile çalışma yapabilirdim.
KK2: Öncelikle malzeme eksikliğim var, bilgisayar sınıflarına gelen kursiyer öğrencilere ne kadar çok malzeme ile bir şeyler gösterebilirsem o kadar çok gelişme sağlayabilirim.

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında en çok malzeme ihtiyacı olduğu bu soruda tekrar vurgulanmıştır. Bu tür eğitimlerin devamlı olması ve sınıflarda uygulanması için altyapının temini en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Soru 10. Bu eğitim genel olarak size ne kazandırdı?
KK1: İlgi uyandırdı.
KK2: Vizyonumu genişletti.
EK1: Özgüven kazandırdı.
KK3: Bilgilerim güncellendi.

Öğretmenler eğitimden genel anlamda olumlu etkiler almışlardır. Motivasyonları artmış ve bu konudaki öğrenme istekleri pekişmiştir.

Soru 11. Robotik kodlama konusunda kendinizi geliştirmeyi nasıl sağlayabilirsiniz?

KK1: Öncelikle kendime set almayı düşünüyorum. Elektrikle ilgili kaynak videoları izleyerek kendimi geliştireceğim.

KK2: Bu gelişmeyi zaman içerisinde sağlayacağımı düşünüyorum.

EK1: Hizmet içi seminer ve kurslara katılarak toplu halde çözüm sağlayabiliriz.

KK3: Hem hizmet içi eğitimlere katılarak hem de internetten bu konuyla ilgili videolar izleyerek kendi geliştireceğim.

EK2: Okullara yeterli finansman sağlandığında ve ortak atölyeler oluşturulduğunda gelişim sağlanacaktır.

Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bu konuda gelişmeye açık oldukları görülmüştür. Bunu sağlamanın yolunun zaman ve eğitimlerle olacağını ifade etmişlerdir.

Soru 12. Katıldığınız hizmet içi eğitim ile ilgili belirtmek istediğiniz olumlu ya da olumsuz herhangi bir şey var mı?

KK1: Tekrar katılmak isterim benim açımdan pekiştirici olur. Bu kursun bir ileri seviyesi düzenlenebilir.

KK2: Hayır, yok.

EK1: Her şey iyiydi, kapsamı yeterliydi.

KK3: Hayır başka bir durum yoktur.

Eğitimler planlanırken, daha geniş zamanlarda ve özellikle okulda mevcut eğitim öncesi ve sonrası seminer dönemlerinde uygulanması, hizmet içi eğitimin daha verimli sonuçlar getireceği düşünülebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

21. yy. becerilerinden biri olarak kabul edilen kodlama beceresinin öğrencilere aktarılmasında en büyük rol şüphesiz ki öğretmenlere düşmektedir. Bu araştırmada ele alınan hizmet içi eğitim faaliyetinde daha önce robotik kodlama konusunda bilgi sahibi olmayan bilişim teknolojileri öğretmenleri yanında hali hazırda kendi sınıf içi robotik kodlama çalışmalarını yürüten bilişim teknolojileri öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitime yönelik görüşleri yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, robotik kodlama hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Bu eğitim sonucunda öğretmenlerin robotik kodlama ile ilgili bilgi edindikleri ve bu konuda daha da fazla bilgi edinmeye açık oldukları görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama ve robotik kodlama üzerine aldıkları hizmet içi eğitimlerin genel anlamda başlangıç seviyesinde kaldığını ifade ettikleri ve gelişen teknolojilerden haberdar olmak adına daha ileri seviye hizmet içi eğitimler almak istediklerini belirttikleri görülmektedir (Yükseltürk & Altıok, 2015). Hızla gelişen dünyada genç nesillere kullandıkları programları tüketen bireyler olmaktan ziyade yeni program üretebilecek bireyler olmaları adına kodlama becerilerini geliştirici aktiviteler yapılması gerekmektedir. Teknolojinin merkezde olduğu bir dünyada gençlerimize kodlama becerileri kazandırmak büyük önem arz etmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda yazılım alanında yetişmiş bireylere olan ihtiyaç artmakta, bu konuda bilgi birikimi ve becerisi olan insanlar ülkemizin geleceği açısından önemli bir rol üstlenmektedirler. Kodlama eğitimi bilişim teknolojiilerinin temelinde yer alan yazılım çalışmalarının sürdürülebilirliğini sağlayan bir eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır

(Kert & Uğraş, 2009). Araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi bilişim teknolojileri öğretmenleri kendi alanlarıyla birebir ilgisi olan robotik kodlama eğitimlerine yönelik olumlu tutum içerisindedirler. Aynı zamanda alanlarındaki hızlı değişimleri takip etme isteğine sahip oldukları da görülmektedir. Bunun için gerekli hizmet içi eğitimleri almaya yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında öğrencilere verilen kodlama eğitimlerinin daha verimli ve çeşitli olması adına farklı kodlama ve robotik kodlama eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kodlama alanında çok çeşitli kod yazma programları, robotik kodlama alanında da çok farklı robot kitlerinin olması bu ihtiyaca yol açmaktadır. Bu bağlamda kodlama eğitimi verecek olan öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin önemli olduğu ve öğretmenlerin bilgilerini sürekli güncel tutmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin müfredatın ve ders saatinin robotik kodlama için yetersiz olduğu görüşü içerisinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere yönelik kurslar düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun da ancak okullarda gerekli alt yapının sağlanmasıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Bu bilgi literatür ile tutarlıdır.. Bilgi işlemsel düşünme, algoritmik ve mantıksal düşünme temelini oluşturan kodlama eğitimine yönelik kaynak yetersizliğinin giderilmesi bu alanlarda yapılacak çalışmalara da büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yadav, Stephenson, & Hong, 2017; Grover & Pea, 2013). Okullardaki fiziksel şartları iyileştirmek adına (laboratuvarın kodlamaya uygun hale gelmesi, robot kitlerinin sayısının arttırılması gibi), öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı, valilikler, özel idare, ticaret odaları ve gönüllü iş adamları tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Bilgi işlemsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmanın çok önemli olduğu bilgi çağında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin rolü yadsınamaz. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek misyon edinmeleri ve bu misyon ile eğitim öğretime katkı sağlamaları oldukça önemlidir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmeleri adına düzenlenen hizmet içi eğitimler bu anlamda büyük katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin sınırlı zamanlarla kalmayıp eğitim öğretim faaliyetleri devam ettiği sürece düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması da önemlidir.

6. Kaynakça

Aytekin, A., Sönme Çakır, F., Yücel, Y., & Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 24-41.

Benitti, F. B. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. Computers & Education 58(3), 978-988.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). Örnekleme Yöntemleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı Sunusu.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem Solving By 5–6 Years Old Kindergarten Children in a Computer Programming Environment: A Case Study. Computers & Education, 87-97.

Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. Educational Researcher, 42(1), 38-43.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: BAT Tek Işık Web Ofset.

Karabak, D., & Güneş, A. (2013). Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 21(2), 163-169.

Kert, S.B., & Uğraş, T.(2009). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Komisyonu, A. (2005). Proposal for a Reccomendation of The European Parliament and of The Councıl on Key Competences for Lifelong Learning http://eur-lex. europa. eu/legal content/EN/TXT. adresinden erişilmiştir.

MEB. (2016). Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı. . Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

MEB. (2017). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı. Ankara.: Talim Terbiye Kurulu.

MEB. (2018). Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB.

Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin Kodlama Eğitiminde Eğilimlerinin Belirlenmesi. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education Vol 9 No 1, 52-64.

Shin, S., & Park, P. (2014). A Study on the Effect Affecting Problem Solving Ability of Primary Students Through the Scratch Programming. Advanced Science and Technology Letters, 59, 117-120.

Şencan, H. (2005). Sosyal Ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.

Üçgül, M. (2013). History and educational potential of Lego Mindstorms NXT. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 127-137.

Yadav, A., Stephenson, C., & Hong, H. (2017). Computational Thinking for Teacher Education. Communıcatıons of the acm, Vol. 60, No.4.

Yayla Eskici, G., Mercan, S., & Hakverdi, F. (2020). Robotik Kavramına Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel İmajları. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 30-64.

Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelk Görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(1), 50-65.

Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Programlama Öğretiminde Scratch Aracının Kullanımına İlişkin Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39-52.

Tam Metin No: TM032

TÜRKİYE'DE YAŞAM BOYU ÖĞRENME AÇISINDAN YEREL YÖNETİMLERİN ROLÜ: İSMEK ÖRNEĞİ

Şahin DİRİK
İstanbul Aydın Üniversitesi
@sahindirik@stu.aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3834-9860

ÖZET

Yaşam Boyu Öğrenme merkezleri insanların hayatları boyunca çeşitli alanlarda kendilerini geliştirmeleri, kişisel becerilerini arttırmaları için hizmet veren kurumlardır. Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerini önemli kılan temel neden yerel yönetimlerin bu merkezlere destek vererek ülkede daha fazla topluluğu etkileyebilme ve onların kişisel gelişimlerine ücretsiz olarak destek sağlayabilmektir. Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinde eğitim alan vatandaşlar edindikleri bilgiler yetenekler ve tecrübelerle birlikte istihdam elde edebilmektedirler. Bu nedenle özellikle İstanbul'da Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerine İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından önemli bir destek verilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak tez çalışmamızda Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinde yerel yönetimlerin rolü İSMEK örneği konusu üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Saraçhane'deki binasında bulunan Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nde gerçekleştirilmiştir. 10 sorudan oluşan görüşme formlarındaki sorular müdürlüğün İSMEK üzerinde söz sahibi olan üst düzey yöneticileri tarafından cevaplanmıştır.

Görüşme formlarından elde edilen analiz sonuçları şu şekilde ifade edilmektedir; İSMEK kurslarının açılması ve devam etmesi bölge halkının talebine göre belirlenmektedir. Bunun için kursiyer olacak vatandaşlara bir alan taraması veya anket çalışması yapılarak talep edilen branşlar belirlenmektedir. İSMEK merkezlerinde sadece belli alanlarda kursların verilmesi dışında çeşitli konferanslar, sağlık taramaları, alan taramaları, seminerler ve bilgilendirici toplantılarda yapıldığı gözlemlenmiştir. Kursiyerlere kurs bitiminde çeşitli iş istihdamları sağlama konusunda İSMEK'in önemli bir etkisi vardır. Çalışanlara istihdam elde etmeleri konusunda çeşitli eğitim seminerleri verilmektedir. Bu konuya en büyük desteği İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı Ekrem İmamoğlu vermektedir. İSMEK vatandaşa ücretsiz olarak hizmet veren bir kurumdur. Finansal desteğini ise İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nden temin etmektedir. İSMEK şu anda İstanbul sınırları içerisinde hizmet veren bir kurumdur. Ancak diğer bölgelerdeki vatandaşlara da hizmet sunabilmek için online eğitimler devamlı olarak geliştirilmekte düzenlenmektedir.

İSMEK'i diğer belediyenin diğer Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinden ayıran en temel özellikleri; kolaylıkla ulaşılabiliyor olması, daha kapsamlı ve büyük merkezlerin olması, aynı zamanda merkezlerinin çok sayıda olması sebebiyle daha fazla eğitimci ile bir araya gelme imkanı sağlamasıdır.

İSMEK'te pek çok branşa talepler oldukça yüksektir. İstanbul'un çoğu bölgesinde hizmet veren İSMEK merkezlerinde eğitmen bulma konusu ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmamaktadır. İSMEK'te eğitim verecek olan eğitmenler, düzenli aralıklarla hizmetiçi eğitim almaktadırlar. Aynı zamanda eğitmenler ve idari kadro her ay düzenli toplantılarını gerçekleştirmektedirler. Bu çalışma genel olarak yerel yönetimlerde İSMEK merkezlerinin durumunu ortaya koymak ihtiyaçları tespit etmek hedefi ile yapılmıştır. Çalışmamızın Yaşam Boyu Öğrenme merkezleri ve İSMEK konulu benzer çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: İSMEK, Yaşam Boyu Öğrenme, Yerel Yönetimler, Eğitim

THE ROLE OF LOCAL ADMINISTRATIONS IN TERMS OF LIFE LONG LEARNING IN TURKEY: ISMEK EXAMPLE

ABSTRACT

Lifelong Learning centers are institutions that provide services for people to improve themselves in various fields throughout their lives and to increase their personal skills. The main reason that makes Lifelong Learning centers important is that local governments can influence more communities in the country by supporting these centers and provide free support for their personal development. Citizens who receive education in Lifelong Learning centers can obtain employment with the knowledge, skills and experience they have acquired. For this reason, a significant support is given by the Istanbul Metropolitan Municipality to Lifelong Learning centers, especially in Istanbul. Based on this information, the role of local governments in Lifelong Learning centers has been focused on the ISMEK example in our thesis. Semi-structured interview form was used within the scope of the study. The meetings were held in Lifelong Learning Directorate of the Istanbul Metropolitan Municipality which is located in Saraçhane. The interview forms, consisting of 10 questions, were answered by the senior executives of the directorate who are entitled on ISMEK.

The analysis results obtained from the interview forms are expressed as follows; Opening and continuation of ISMEK courses are determined by the demand of the people of the region. For this, the requested branches are determined by conducting a field survey or survey study for the citizens who will be trainees. It has been observed that ISMEK centers are held in various conferences, health screenings, field scans, seminars and informative meetings, as well as providing courses in certain areas. The ISMEK has an important influence on providing various job employment to the trainees at the end of the course. Various training seminars are given to employees on how to obtain employment. Ekrem İmamoğlu, Mayor of Istanbul Metropolitan Municipality, provides the greatest support to this issue. ISMEK is an institution that provides free service to citizens. It derives its financial support from the Istanbul Metropolitan Municipality. ISMEK is an institution that currently serves the center within the borders of Istanbul. However, in order to provide services to citizens in other regions, online trainings are continuously developed and arranged.

The most basic features that distinguishes ISMEK from other municipalities Lifelong Learning centers; It provides the opportunity to meet with more educators due to its easy accessibility, the presence of more comprehensive and large centers, and the large number of them. In ISMEK, the demands are quite high in some branches. In ISMEK centers that provide services in most regions of Istanbul, there is no problem with finding instructors. Instructors who will train at ISMEK receive in-service training at regular intervals. At the same time, trainers and administrative staff hold regular meetings every month. This study was carried out with the aim of revealing the status of ISMEK centers in local governments in general and determining the needs. It is expected that our study will be a source for similar studies on Lifelong Learning centers and ISMEK.

Keywords: ISMEK, Lifelong Learning, Local Administrations, Education

1.Giriş

Bu çalışmanın konusu Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerin rolünün İSMEK örneği üzerinden açıklanması olarak belirlenmiştir. Bilindiği üzere kentlerde Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesi bakımından yerel yönetimlerin yani belediyelerin üzerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmada bu sorumlulukların neler olduğu ve ne derece yerine getirildiği ülkemizin önde gelen Yaşam Boyu Öğrenme kurumlarından, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Edindirme Kursları yani kısaca İSMEK üzerinden ifade edilecektir. Çalışmamızın giriş bölümde problem durumu, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi başlıklar yer almaktadır.

2. Problem Durumu

Yaşam Boyu Öğrenme kişilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için hayatları boyunca katılım gösterdikleri tüm etkinlikleri kaplamaktadır. Yaşam Boyu Öğrenmeyi sadece okula bağlı görmek sınırlayıcı bir bakış açısı olacaktır. Adından da anlaşılacağı üzere, bu tür öğrenme yaşam boyu devam eder ve yaşamın her alanında karşımıza çıkabilir. Yaşam Boyu Öğrenme, kişinin yaş, eğitim, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumu fark etmeksizin ömür boyu içinde bulunduğu eğitsel etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir. Yaşam Boyu Öğrenme ilkeleri "bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, olmak için öğrenme, birlikte yaşamak için öğrenme" şeklinde sıralanmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme sayesinde insanlar kendilerini geliştirmekte ve yeni çalışma alanlarıyla tanışıp farklı mesleklere yönelebilmektedir. Yaşam Boyu Öğrenmenin birkaç temel faydasından bahsedilebilir. Öncelikle Yaşam Boyu Öğrenme zihni geliştirir, bireylerin birbirlerine karşı daha anlayışlı olmasını sağlar, insanlar arasındaki iletişim kuvvetini daha güçlü kılarak kişilerin birlikte hareket etme becerilerini geliştirir, toplumsal farkındalığı arttırır, kişilerin daha donanımlı bireyler haline gelerek iyi şartlarda iş bulabilmelerini sağlar. Yaşam Boyu Öğrenmenin bireyleri birçok açıdan geliştiriyor olması, bireylerin küreselleşmenin de etkisiyle sürekli değişim halinde olan dünyaya daha kolay ayak uydurmasını sağlar.

Bilinen en iyi Yaşam Boyu Öğrenme kurumlarından birisi İstanbul'da yer alan İSMEK merkezidir. Bu tez çalışmasının problem durumu Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Yerel Yönetimlerin Rolü: İSMEK Örneği olarak belirlenmiştir. Bu problem

durumu ışığında yerel yönetim, belediyecilik anlayışı ve yerel yönetimlerin Yaşam Boyu Öğrenmedeki etkisi üzerinde durulacaktır.

Yaşam Boyu Öğrenme merkezleri ülkemiz için son derece yararlı eğitim kurumları olarak değerlendirilmektedir. Genellikle büyük şehirlerde hizmet veren bu kurumların çoğu İstanbul'un ilçelerinde, semtlerinde yer almaktadır. Bu merkezlere katılan kişi oranları, eğitim durumları, cinsiyet durumları ve katıldıkları kurs tiplerinin her zaman belediyeler tarafından incelenmesi gerekmektedir. Çalışmamızın amacı, Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Yerel Yönetimlerin Rolü: İSMEK Örneği olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamımızda Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinden İSMEK örneği incelenecektir. Çalışmamız kapsamında öncelikle İSMEK kurumunun kuruluş amacı, hedef kitlesi yani hangi kısma hitap ettiği, katılımın ne oranda olduğu, eğitim ilkeleri, faaliyet alanları, eğitim süreci, sunmuş olduğu hizmetler, yasal dayanakları ve müfredatı üzerinde durulacaktır.

Tezin ikinci bölümünde yerel yönetimler ve belediyecilik hakkında genel bilgiler verilecektir. Örneğin yerel yönetim nedir, yerel yönetimlerin amaçları nelerdir gibi sorulara yanıt verilmeye çalışılacaktır. Belediyecilik türleri (çağdaş belediyecilik, sosyal belediyecilik, vs.) tanımlanacaktır. Ardından örgün ve yaygın eğitimde belediyelerin rolü ve yaptıkları üzerine literatürden örnekler verilecektir. Verilen örneklerin daha açık ve tez konusu ile ilgili olması açısından bazı büyükşehir belediyelerinin eğitim hizmetlerini nasıl örgütlendirdiklerine dair bir inceleme yapılacaktır. İkinci bölümün bu kısmında sonra tezin asıl konusu olan Yaşam Boyu Öğrenmenin inceleneceği İSMEK örneği hakkında daha detaylı bilgiler verilecektir.

Yaşam Boyu Öğrenme konusunu incelemek için İSMEK'in seçilmesinin belli başlı nedenleri vardır. Bu nedenleri açıklayabilmek adına İSMEK'in kuruluş amacı, hedef kitlesi, eğitim ilkeleri, etkinlik alanları, eğitim süreci, sunulan hizmetler, yasal dayanakları ve müfredatı hakkında da konuşmak gerekmektedir.

İSMEK'in asıl kuruluş amacı yaşam boyu eğitim anlayışı ile İstanbullulara sanatsal ve mesleki alanlarda modern, kaliteli ve artı değer katan eğitimler vererek onlara iş ve hobi kazandırmaktır. Kentlilerin gelir elde etmesi, istihdama kazandırılması ve boş vakitlerini kaliteli biçimde değerlendirebilmelerini sağlama gibi amaçların yanı sıra, kentlileri kent kültürü ve büyük bir kentte yaşama konusunda bilgilendirmek ve bilinçlendirmektedir.

Dolayısıyla denebilir ki, İSMEK'in amacı eğitime yatırım yaparak kentlileri üretkenleştirmek ve onlara modern, kaliteli ve artı değer katan bir eğitim sağlamaktır.

Misyonuna yaşam boyu eğitim anlayışını entegre etmiş olan İSMEK'in hedef kitlesi okul çağında olan ve/veya daha büyük yaştaki tüm İstanbullulardır. Ancak İSMEK'in hedefinde daha çok örgün eğitim göremeyen kentlilerin yaş ayrımı yapmaksızın örgün bir eğitim kurumundan eğitim alarak hem eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarına katkıda bulunmak hem de eğitimin hayat boyu devam ettiği fikrini yerleştirmektir.

Her düzeyden ve türden eğitim kurumunda olduğu gibi İSMEK'in de benimsediği bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler, İSMEK'in "temel değerler ve politikalar" başlığı altında özetlediği 6 maddede değerlendirilebilir.

İSMEK'in eğitim ilkelerinden ilki 'model olma' ilkesidir. İlkenin adında da anlaşılabileceği üzere, İSMEK'in benimsediği bu ilke, İstanbul'un Türkiye'de ve dünyada yaygın eğitim konusunda model olabilmesi adına tüm faaliyetlerinde başarılı ve örnek bir kurum olmasını hedeflemektir.

İSMEK'in yaygın eğitim konusunda örnek bir kurum olabilmesinin en önemli sağlayıcılarından biri İSMEK'in sağladığı eğitim olanaklarının ulaşılabilir ve erişilebilir olmasıdır. Bunun için hem eğitimin ücretsiz verilmesinin hem de İstanbul'un her yerindeki kentlilerin kolayca ulaşabileceği merkezlerin önemi büyüktür. Ücretsiz eğitim ve geniş merkez ağının yanı sıra herkesin ilgisini çekebilmek adına ders içeriklerinin ve programlarının çeşitliliği de ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik adına önemlidir. Dolayısıyla İSMEK merkezlerinde çok çeşitli alanlarda, farklı yaş ve sosyopolitik gruplardan insanlara hitap edecek bir eğitim ortamı sunulmaktadır.

İSMEK'in hedef kitlesi hakkında konuşurken değinildiği gibi, İSMEK her yaştan insana açık bir eğitim kurumudur. Böylece sadece örgün eğitimden yaralanamayan kentlilerin yaygın eğitim ile mesleki ve kültürel eğitim ihtiyaçlarını gidermeleri değil, onlara eğitimin yaşam boyu devam eden bir olgu olduğunun gösterilmesi de hedeflenmektedir.

İSMEK'in ilke olarak benimsediği değerlerden bir diğeri ise usta-çırak ilişkisidir. İSMEK'te, geleneksel usta-çırak ilişkisinin öğretileri modern yöntemler içinde efektif bir şekilde aktarılmak istenmektedir. Böylece yaygın eğitimin kalitesinin yenilikçilik, akılcılık, bilimselcilik, katılımcılık ve süreklilik ilkeleri perspektifinde arttırılması hedeflenmektedir.

3. Araştırmanın Amacı - Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerin rolünü İSMEK örneği üzerinden yönetici gözüyle ortaya koymak, İSMEK'in yapısını, işleyişini ve yönetsel sorumlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılacaktır.

- Belediyecilik kavramı ve belediyeciliğin Yaşam Boyu Öğrenme üzerindeki etkisi nedir?
- Türkiye'de Belediyelerin kurduğu Yaşam Boyu Öğrenme merkezleri nasıl örgütlenmiştir?
- İSMEK'in amaç ve işlevleri nelerdir?
- İSMEK'in kuruluşundan bu yana, gelişimi nasıldır?
- İSMEK'in örgüt yapısı nasıldır ve başında kimler vardır?
- İSMEK'in şu an hangi alanlarda eğitim yapmaktadır?
- İSMEK'in son beş yıldaki talep karşılama performansı nasıldır?
- İSMEK'in faaliyet gösterdiği merkezlerin, merkez tipine göre son beş yıldaki artış-azalış oranı nasıldır?
- Son beş yılda İSMEK' in hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılanların; yaşa, cinsiyete ve eğitim durumuna göre oran ve istatistikleri nasıldır?

4. Yöntem

Bu kısımda araştırma sorularını yanıtlamak üzere veri toplamada kullanılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın araştırma modeli yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı nitel analiz tekniğidir.

Nitel araştırma, araştırılacak konunun doğal ortamında incelenmesi, araştırılan insanların getirdikleri anlamlar bakımından fenomenyayı (olguyu) anlamlaştırma ve yorumlama çabasıdır (Denzin ve Lincoln, 1998'den akt. Ekiz, 2003).

Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiği düşünülmektedir.

Yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilen nitel araştırma ile aşağıda bulunan sorulara görüşme formunda yer verilerek bu sorulara cevap aranmıştır:

1) İSMEK'te hangi merkezde hangi zaman aralığında hangi kursların açılacağı hangi kriterlere göre belirlenmektedir?

2) İSMEK'te kurslar dışında ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

3) İSMEK, kursiyerlerini meslek sahibi yapma konusunda onlara ne tür katkılar sağlamaktadır?

4) İSMEK'in gelir kaynakları nelerdir?

5) İSMEK'in İstanbul dışında da etkinlik gösteren bir merkez olması için yaptığınız faaliyetler var mıdır?

6) İSMEK'i diğer büyükşehir belediyelerinin Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinden ayıran en belirgin özelliği nedir?

7) İSMEK'in hiyerarşik sisteminin çalışma verimine katkısı var mıdır?

8) İSMEK'in işleyişi nasıl denetleniyor ve denetleme kriterleri nasıl belirleniyor?

9) İSMEK çalışanlarının yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesi;

9.a) İSMEK'te eğitmenlik yapacak kişilerin alan uzmanlığı ve yeterlilik düzeyi nasıl ölçülmektedir?

9.b) İSMEK'te yöneticilik yapacak ve hâlihazırda yapan kişiler herhangi bir yeterlilik sınavına tabi tutuluyor mu?

9.c) İSMEK'te yöneticilik yapan kişiler belli başlı hizmet içi eğitimler alıyorlar mı?

10) İSMEK'in yönetici görüşlerine göre başlıca sorunlarının belirlenmesi ve açıklanması;

10.a) İSMEK'in acilen çözülmesi gereken en büyük problemi nedir?

10.b) İSMEK'te örgütlenme açısından liyakat ilkesine ne derece uyuluyor?

10.c) İSMEK'in İstanbul gibi yüksek nüfuslu bir kente hizmet verdiğini göz önüne aldığımızda kurslarla ilgili kontenjan sıkıntıları ile ne sıklıkla karşılaşılıyor?

10.d) İSMEK'in İstanbul gibi yüksek nüfuslu bir kente hizmet verdiğini göz önüne aldığımızda kurslara eğitmen bulmakla ilgili sıkıntılarla ne sıklıkla karşılaşılıyor?

10.e) İSMEK'te yöneticiler arası koordinasyonu temin amaçlı iletişim gerçekleşirken ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor?

10.f) İSMEK merkezlerinin yöneticileri hangi sıklıkla bir araya gelip toplantı yapıyorlar?

10.g) İSMEK'in daha önce stratejik planlamalarına ayak uyduramadığı, önemli hedeflerini gerçekleştiremediği dönemler oldu mu?

10.h) İSMEK'in yaşadığı sıkıntıları göz önüne aldığımızda bu sıkıntılarda İSMEK yöneticilerinin ne gibi bir payı var?

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Bu araştırmanın hedef evreni; İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'dür. Araştırmanın evreninin oluşum sürecinde araştırmacı kaynaklı özel ölçütler olarak ifade edilen olanak yeterliliği kıstası etkili olmuştur. İstanbul Büyükşehir Belediyesi ile görüşülüp araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklemi ise İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürü Erkan Duyar, müdürlükte Eğitim Yöneticisi olarak görev yapan Ahmet Minareciler de dâhil olmak üzere, müdür yardımcıları, eğitim yöneticileri, koordinatörler, birim sorumluları gibi toplam 9 idari personel, yani İSMEK'le ilgili en yetkili isimlerdir.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı (yarı yapılandırılmış görüşme formu), konu ile ilgili literatür araştırılarak başta araştırmacının danışmanı olmak üzere pek çok alan uzmanı ve uygulayıcısı olan yöneticilerin görüşleri doğrultusunda bizzat araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış, tasarlanmış ve geliştirilmiştir. İSMEK'i objektif bir bakış açısıyla analiz edip, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak Türkiye'de yerel yönetimler aracılığıyla eğitim hizmeti vermekte olan bu en büyük ve köklü kurum üzerinden ülkemizde Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerinin rolünü inceleyebilecek nitelikte

sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ortaya koymak hedeflenmiştir. Neticede ortaya 10 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu çıkmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla yapılan görüşmeler araştırmacının bizzat kendisi tarafından 8 Eylül Salı Günü İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Saraçhane'de yer alan binasının Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürü Erkan Duyar, müdürlükte Eğitim Yöneticisi olarak görev yapan Ahmet Minareciler de dâhil olmak üzere, müdür yardımcıları, eğitim yöneticileri, koordinatörler, birim sorumluları gibi toplam 9 idari personele uygulanmıştır. Araştırmaya atılacak idari personel seçilirken gönüllülük esas alınmış, o gün binada bulunan 9 idari personelin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Tüm katılımcılara aynı görüşme formu doldurtulmuştur. Formlar doldurulduktan sonra bir süre İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nde bekletilmiş ilgili daire başkanlığından onay çıktığında araştırmacı ile paylaşılmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular aracılığıyla temin edilen verilerin yanı sıra İSMEK ile ilgili daha fazla bilgiye ulaşabilmek, kurumu daha iyi tanımak ve anlamak amacıyla İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nden İSMEK'in son beş yılı ile ilgili merkez ve kursiyer sayıları gibi bir takım sayısal veriler de talep edilmiştir. Bu veriler e-mail aracılığıyla Eğitim Yöneticisi Ahmet Minareciler tarafından araştırmacıya iletilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında toplamda 10 adet soru bulunmaktadır. 9. Sorunun 3, 10. Sorunun ise 8 alt sorusu bulunmaktadır. Diğer sorularda alt soru bulunmamaktadır. Her bir katılımcı anket sorularına verdiği cevaplar ile birlikte her bir anket sorusu için 9'ar cevap elde edildi. Cevaplar yarı yapılandırılmış görüşme formunda verilen cevaplara göre nitel analiz yöntemine göre analiz edilip yorumlarda bulunulmuştur. Bunların haricinde, görüşme formunda yer almayıp İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme müdürlüğünden doğrudan sayısal değerler halinde temin edilen yıllar içinde kursiyer sayılarındaki değişimler ve talep karşılama oranları gibi bir takım veriler de ayrı bir başlık altında çizelgelerde gösterilip üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

5. Bulgular

Bu bölümde; yaptığımız analizler sonucunda ulaştığımız verilere dayanarak, araştırmamızın amacı olan Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerin

rolünü İSMEK örneği üzerinden yönetici gözüyle ortaya koymak, İSMEK'in yapısını, işleyişini ve yönetsel sorumlarını belirlemek maksadıyla çalışmamızın amaçlar bölümünde sorduğumuz sorular yanıtlanmış, bu sorulara yönelik olarak verilerin çözümlemesi yapılmış, elde edilen bulgular sunulup bu bulgularla ilgili yorumlar yapılmıştır.

5.1. Sayılarla İSMEK

İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin eğitim ve özellikle yaşam boyu öğrenme konusundaki en önemli faaliyet alanı olan İSMEK tarafından İstanbul halkına kültür, sanat, dil ve teknoloji ve daha pek çok alanlarında eğitimler verildiği bilinmektedir. İstanbul ilinde birçok vatandaş bu kurslardan ücretsiz olarak yararlanabilmektedir. Sertifika alan kursiyerlere yeni iş imkânları ve kişisel beceriler kazandırılmaktadır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin bu konudaki temel hedefi; İSMEK merkezlerini, kurs ve kursiyer sayılarını arttırarak daha fazla hizmet sunmak ve faydalı olmaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilen ve incelenecek olan veriler çalışmanın güncel olması açısından son 5 yılı kapsamaktadır. Aşağıda yer alan başlıklarda, kurumsal istatistikler sonucu elde edilen veriler ile oluşturulmuş bu çizelgelerde İSMEK ile ilgili bir takım önemli bilgiler gösterilmiştir. 2015 ve 2020 yılları arasında İSMEK'in eğitim dönemlerine göre talep karşılanma oranları, kursiyerlerinin cinsiyet, yaş grubu ve eğitim durumlarına göre dağılımları ve İSMEK'te merkez tiplerine göre eğitim verilen merkez sayıları verilmiştir. Verilerin tamamı İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Bu verilerin ve bu veriler üzerine yapılacak olan analizlerin Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerinin rolünün incelenmesi, bilhassa bu kapsamda ülkemizde yapılan çalışmaların yeterliliğinin yaşam boyu öğrenme merkezi yöneticilerine göre ne düzeyde olduğu sorusunun cevaplanabilmesi bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verileri destekler nitelikte olması nedeniyle İSMEK'i daha yakından tanıtma amacı güdülerek yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden önce kurumla ilgili bu bilgilerin verilmesi uygun görülmüştür.

5.1.1. İSMEK'in eğitim dönemlerine göre talep karşılanma oranları

Çizelge 1 incelendiğinde; 2015-2020 yılları arasında eğitim dönemlerine göre talep karşılanma oranları verilmiştir. 2015-2016 yıllarında 2.795 öğretmen sayısı gözlemlenirken bu sayı 2019-2020 yılları arasında 989'e gerileşmiştir. Ancak 2015 ve 2020 yılları arasında

kursiyer sayılarına bakıldığında oran hemen hemen aynı seviyelerdedir. Bu durum ise merkezlerde yeterli öğretmen sayısının geçtiğimiz yıllara nazaran daha az sayıda olduğunu göstermektedir. 2015-2016 yıllarında talep karşılanma oranları %48 iken, 2019-2020 yılları arası bu oran %46'ya gerilemiştir. %2'lik bu kaybın sebebi öğretmen sayılarındaki düşüş olarak yorumlanabilir.

Çizelge 1: 2015-2020 yılları arası eğitim dönemlerine göre İSMEK talep karşılanma oranları

Eğitim Dönemi	Toplam Öğretmen Sayısı	Kurs Merkezi Sayısı	Kesin Kayıt	Talep Karşılanma Oranı (%)
2015-2016	2.795	205	252.068	48
2016-2017	2.934	211	284.973	47
2017-2018	3.027	216	347.365	42
2018-2019	3.120	211	339.523	46
2019-2020	983	165	232.444	41

Not: 2019-2020 Eğitim Döneminde ön kayıt kurallarında kontenjan katına göre kayıt alma kuralı kaldırıldığından her branşta sınırsız kayıt alınmıştır. Diğer 4 eğitim döneminde kontenjan kuralı uygulandığından her branşa göre en fazla 4 katı yedek öğrenci kaydı alınmıştır.

5.1.2. İSMEK'in öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı

Çizelge 2'de Son 5 yılda İSMEK'in öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı gösterilmektedir. Çizelge incelendiğinde bayanların İSMEK merkezlerine daha çok ilgi gösterdikleri gözlemlenmektedir. Örneğin son eğitim öğretim yılı baz alındığında 2019-2020 yılları arasında bay ve bayan toplamda 221.490 kişinin İSMEK'in kurslarına kesin kayıt yaptırdığı rapor edilmiştir ve bu sayının 162.863'ünü bayanlar oluştururken bayların sayısı 58.627'de kalmıştır.

Çizelge 2: 2015-2020 yılları arası eğitim dönemlerine göre İSMEK öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Bay	59.976	62.322	70.867	68.425	58.627
Bayan	192.092	222.651	276.498	271.098	162.863
Genel Toplam	252.613	284.973	347.365	339.523	221.490

5.1.3. İSMEK'in öğrenci sayılarının yaş guruplarına göre dağılımı

Çizelge 3 incelendiğinde; 2015 ve 2020 yılları arasındaki İSMEK kursiyerlerinin profilinin yaş guruplarına göre rapor edildiği görülmektedir. İSMEK kurslarına en fazla katılım gösteren öğrencilerin 20 ila 30 yaş arası guruptan olduğu elde edilen veriler sonucunda rapor edilmiştir. İSMEK kurslarına en az ilgi gösteren gurubun ise 60 yaş üstü olduğu görülmektedir.

Çizelge 3: 2015-2020 yılları arası eğitim dönemlerine göre İSMEK öğrenci sayılarının yaş guruplarına göre dağılımı

Yaş Aralığı	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
20 Yaş Altı	40.822	51.466	36.182	26.752	12.210
20-30 Yaş Arası	72.617	83.179	106.842	107.126	94.317
30-40 Yaş Arası	54.929	58.211	76.439	73.740	50.234
40-50 Yaş Arası	46.847	51.755	72.901	73.661	38.135
50-60 Yaş Arası	27.757	30.190	41.859	43.420	20.131
60 Yaş Üstü	9.096	10.172	13.952	14.824	6.463
Genel Toplam	252.068	284.973	347.365	339.523	221.490

5.1.4. İSMEK'in öğrenci sayılarının öğrencilerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Çizelge 4 2015 ve 2020 yılları arasında eğitim durumlarına göre öğrenci sayılarını göstermektedir. Bu çizelge incelendiğinde; lise ve lisans mezunlarının İSMEK kurslarına en fazla katılım sağlayan gurup olduğu gözlemlenmektedir. En az katılım gösteren gurubun ise doktora mezunları olduğu görülmektedir. Yalnızca son eğitim-öğretim yılında yani 2019-2020 yılları arasında eğitim durumu okur-yazar olan gurubun 1024 öğrenci sayısıyla İSMEK kurslarına en düşük katılımı sağladığı rapor edilmiştir. Aynı yıllarda doktora mezunlarından ise İSMEK kurslarına katılanların sayısı 1035'tir. Arada çok küçük bir fark gözlemlenmektedir.

Çizelge 4: 2015-2020 yılları arası eğitim dönemlerine göre İSMEK öğrenci sayılarının öğrencilerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim Durumu	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Okur-Yazar	2.527	2.557	2.982	2.625	1.24
İlkokul	38.629	39.995	42.954	42.843	17.257
İlköğretim	33.437	40.454	39.870	34.295	12.947
Lise	71.338	78.667	95.642	90.771	47.812
Meslek Lisesi	10.372	10.875	13.480	11.721	7.226
Ön Lisans	30.920	34.402	45.906	45.741	33.764
Lisans	56.169	68.200	92.582	96.573	87.912
Yüksek Lisans	7.990	9.045	12.737	13.617	12.513
Doktora	686	778	1.212	1.237	1.035

Genel Toplam	252.068	284.973	347.365	339.523	221.490

5.1.5. İSMEK'in merkez tiplerine göre eğitim verilen merkez sayıları

Çizelge 5 incelendiğinde; 2015 ve 2020 yılları arasında merkez tiplerine göre eğitim verilen merkez sayılarının rapor edildiği görülmektedir. Veriler son beş yılın güncel yerleri olarak gösterilmiştir. 2015 ve 2020 yılları arasında Dezavantajlı Kurs Merkezleri'nde (Engelliler Merkezleri) herhangi bir artış veya azalış gözlemlenmemiştir, sayıları stabil kalmıştır. Okullar için de benzer bir durum söz konusudur. Önce bir artış yaşanmış, sonrasında sayılar stabil kalmıştır. Hayat Boyu Öğrenme merkezlerinin son yıllarda sayılarının azaldığı özellikle 2019-2020 yılları arasında merkez sayılarında diğer yıllara nazaran daha büyük bir azalmanın gerçekleştiği gözlemlenmektedir.

Bu azalışın sebebi olarak COVID-19 pandemi sürecinin yaşanmasının ardından kursların uzun bir süre kapalı kalması ve ardından insanların kalabalık ortamlardan uzak durma amacıyla kurslardan uzaklaşması, dolayısıyla kurs talebinin azalması olarak yorumlanabilir. Ayrıca İstanbul Büyükşehir Belediyesi el değiştirdikten sonra bazı ilçe belediyelerinin, geçmişte İSMEK'e tahsis etmiş oldukları bazı gayrimenkulleri geri istemeleri sonucu bazı bölgelerde bazı kursların açılamaması olarak da yorumlanabilir. Söz konusu mevzu İstanbul Büyükşehir Belediye Meclisi'nde de bir tartışmayla gündeme gelmiştir. https://www.haberler.com/amp/ibb-meclisinde-ismek-tartisildi-13600434-haberi/ İşbirliği Kurumları ve Spor Merkezleri de yıllar içerisinde merkez sayılarını gitgide arttırmıştır ancak son eğitim öğretim yılında yine belirgin bir düşüş görülmektedir.

Çizelge 5: 2015-2020 yılları arasında İSMEK'te Merkez Tiplerine Göre Eğitim Verilen Merkez Sayıları

Merkez Tipi	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	2018 - 2019	2019 - 2020
Dezavantajlı Kurs Merkezi	3	3	3	3	3
Hayat Boyu Öğrenme Merkezi	174	177	178	173	135
İş Birliği Kurumları	35	40	50	57	40
Okul	9	11	15	15	15
Spor Merkezi	19	19	19	19	12
Genel Toplam	240	250	265	267	205

5.2. Görüşme Formu Sorularına Verilen Yanıtların Analizleri

İSMEK üzerinde söz sahibi olan İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerine uygulanan görüşme formunda açık uçlu cevapların verildiği formda 10 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 9. ve 10. sorular alt sorulara ayrılmak suretiyle çeşitlendirilmiştir. Yöneticilerin vermiş olduğu cevaplar nitel analiz yönetimine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları her bir soruya verilen cevapların nitel olarak yorumlaması yöntemiyle çıkarım yapılma tekniğine dayalı olarak bu kısımda verilmiştir.

5.2.1. İSMEK'te hangi merkezde hangi zaman aralığında hangi kursların açılacağı hangi kriterlere göre belirlenmektedir?

Bu soruya yöneticilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; İSMEK kapsamında hangi merkezde hangi kursların açılacağı ile ilgili kriterlerin belirlenmesinin, çeşitli mecraların kullanılması ile yapılan alan araştırmaları ve anketlere dayalı olduğu gözlemlenmektedir. Araştırma ve anketler mahalle, bölge bazlı olarak uygulanmaktadır. Ayrıca halihazırdaki kursiyerlere de başka hangi kurslara katılmak istedikleri sorulmaktadır. Arz-talep durumuna göre açılacak olan kurslar belirlenmektedir. Burada İSMEK yöneticilerinin halkın isteklerine, beklentilerine ve düşüncelerine önem verdiği gözlemlenmektedir. Eğitmenlerin yetkin olma durumu ile ilgili eğitimlerin belirlenmesi, eğitimde dönüşüm planlamalarının yapılması spesifik olarak verilen cevaplar arasındadır. Genel olarak bu soru cevaplarından elde edilen çıkarım İSMEK'in anketleri kullanarak halkın istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kursları açması yönündedir.

5.2.2. İSMEK'te kurslar dışında ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

Yöneticilerin verdiği cevaplara göre çeşitli etkinlikler organizasyonlar, sergiler, pandemi nedeniyle online sergiler, çeşitli alan araştırmaları, konferanslar, fuarlar, sağlık taramaları, farklı konularda bilinçlendirme, ve bilgi verici workshoplar, istihdamla ilgili eğitimlerin verilmesi, kültürel gezilerin yapılması, çeşitli sosyal faaliyetler ve sosyalleşme ile ilgili çeşitli aktiviteler yapılmaktadır. Görüldüğü üzere İSMEK merkezlerinde insanların eğitim ve sosyal kültürel ihtiyaçlarının karşılanması için pek çok aktivite yapılmaktadır. Bu aktivitelerin yapılmasının temel nedenlerinden birisi insanların Yaşam Boyu Öğrenme faaliyetlerine katılım göstermeleri, aynı zamanda verilen hizmetlerin karşılığı olarak insanlara istihdam gücünün sağlanmasıdır. Yöneticilerin verdiği cevaplara göre İSMEK merkezlerinde

her zaman toplumun ihtiyacına, beklentilerine yönelik sosyal ve kültürel hizmetler sunulmaktadır.

5.2.3. İSMEK, kursiyerlerini meslek sahibi yapma konusunda onlara ne tür katkılar sağlamaktadır?

Yöneticilerin bu soruyla ilgili cevapları incelendiğinde; İSMEK merkezlerinin insanlara iş istihdamı sağlayabilmesi için çeşitli online eğitimler ve seminerlerin düzenlendiği, hedefin iş bulmaya yönelik gerçekleştirildiği, son dönemlerde Ekrem İmamoğlu'nun girişimleri ile beraber İSMEK öğrencilerinin yoğun olarak yararlandığı istihdam ofislerini kurdurduğu bilgisi alınmıştır. İSMEK'in kurslarını bitirenlere verilen MEB onaylı sertifiklar ise kursiyerlerin özgeçmişlerini besleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak iş bulma kaygısıyla İSMEK merkezlerine başvuran kişilere iş istihdamı konusu ile ilgili çeşitli organizasyonlar (sempozyumlar, seminerler vs.) düzenlendiği ve iş bulma becerisini geliştirme eğitimlerin verildiği gözlemlenmektedir. Kurs içerisinde eğitim veren eğitmenlerin de iş bulma konusu ile ilgili tecrübelerini paylaştığı İSMEK'te bu konularla ilgili yaşanacak önyargılar ve korkular konusunda eğitimler verilmektedir. Bu sorunun cevabı ile ilgili olarak İSMEK merkezlerinin iş istihdamı konusu ile ilgili yoğun bir çalışma içerisinde oldukları insanlara iş bulma alanları ve iş istihdamı sağlamayı hedeflediklerini gözlemlenmektedir.

5.2.4. İSMEK'in gelir kaynakları nelerdir?

İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerine İSMEK'in gelir kaynakları sorulduğunda yöneticilerin tamamı İSMEK'le ilgili harcamaların tümünün İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin bütçesinden tahsis edildiği yani İSMEK'in kamu kaynağı aracılığıyla finanse edildiğini belirttiği gözlemlenmiştir.

5.2.5. İSMEK'in İstanbul dışında da etkinlik gösteren bir merkez olması için yaptığınız faaliyetler var mıdır?

Bilindiği gibi İSMEK sadece İstanbul ilinde hizmet veren, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı bir yaşam boyu öğrenme merkezidir. İSMEK ile ilgili yapılan çalışmalarda hedeflenenin tüm Türkiye'de İSMEK merkezlerinin faaliyet göstermesi olduğu literatürde belirtilmişti. Bu bilgilerden hareketle bu soru yöneticilere sorulduğunda alınan cevaplara yönelik çıkarımlar şu şekildedir. İSMEK'in İstanbul dışında faaliyet gösterebilmesi için teknolojinin getirmiş olduğu kaynaklardan yararlanıldığı gözlemlenmektedir. Özellikle

pandemi sürecinden sonra gerek online eğitim faaliyetlerinin artması ile gerekse de sosyal medya aracılığı ile uzaktan eğitim verilerek Türkiye geneline eğitim hizmeti sunulmaktadır. Online eğitimler yalnızca sisteme bilgi yüklemekten ibaret değildir, bazı kurslar kapsamında tıpkı okullardaki gibi canlı dersler de yapılmaktadır. AB projeleri ve uluslararası seminerlerle beraber İSMEK etkinliklerinden ve hizmetlerinden tüm insanların yararlanması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu cevaplar değerlendirildiğinde İSMEK merkezleri için bilhassa günümüz dünyasında da önemli bir yeri olan web tabanlı eğitim modelinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.2.6. İSMEK'i diğer büyükşehir belediyelerinin Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerinden ayıran en belirgin özelliği nedir?

İstanbul'da Yaşam Boyu Öğrenme denildiği zaman akla ilk gelen kurum İSMEK'tir. Bu bilgiden hareketle yöneticilere İSMEK ile diğer yaşam boyu merkezlerini birbirinden ayıran belirgin özellikler sorulmuştur. Sorulara verilen cevapların genelinde İSMEK'in İstanbul sınırları içerisinde çok geniş bir alana yayılması ve çok fazla merkezi olması sebebiyle daha büyük büyük bir yapıya sahip olmasıdır. İSMEK İstanbul'un hemen, hemen tüm ilçelerinde kurs programları olan bir merkezdir. Tüm bunların yanı sıra İSMEK'in eğitim kadrosunun güvenilir olması, ulaşımın kolay olması, MEB onaylı sertifika vermesi, eğitmenlerin destekleyici firmalarla işbirliği yaparak güncel içeriklerle kursiyerlerin karşılarına gelmesi de İSMEK'i diğer yaşam boyu öğrenme merkezlerinden ayıran bazı özellikleri olarak belirlenmiştir. İSMEK'i İstanbul sınırları içerisinde oldukça popüler hale getirenin faktörlerin bu tercih sebepleri olduğu ve bu tercih sebeplerinin onu diğer yaşam boyu öğrenme merkezlerinden ayıran ana ayrım noktası olduğu çıkarımı yapılmıştır.

5.2.7. İSMEK'in hiyerarşik sisteminin çalışma verimine katkısı var mıdır?

İSMEK ile ilgili yapılan bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde yer alan bu soruyu yöneticiler yanıtsız bırakmıştır. Bunun sebebi olarak İstanbul Büyükşehir Belediye başkanının kısa süre önce değişmesi ve yönetimde bir takım değişiklikler olması nedeniyle uygulanan verilerin gizliliği politikası olarak düşünülmektedir.

5.2.8. İSMEK'in işleyişi nasıl denetleniyor ve denetleme kriterleri nasıl belirleniyor?

İSMEK ile ilgili yapılan bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde yer alan bu soruyu yöneticiler yanıtsız bırakmıştır. Bunun sebebi olarak İstanbul Büyükşehir Belediye başkanının kısa süre önce değişmesi ve yönetimde bir takım değişiklikler olması nedeniyle uygulanan verilerin gizliliği politikası olarak düşünülmektedir.

5.2.9. İSMEK çalışanlarının yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesi;

Bu başlık altında İSMEK çalışanlarının yeterlilik düzeylerinin nasıl belirlendiği ve ölçüldüğünün saptanması ve açıklanması amacıyla üç alt soru oluşturulmuş ve İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerine bu sorular yöneltilmiştir.

5.2.9.1. İSMEK'te eğitmenlik yapacak kişilerin alan uzmanlığı ve yeterlilik düzeyi nasıl ölçülmektedir?

İSMEK ile ilgili yapılan bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde yer alan bu soruyu yöneticiler yanıtsız bırakmıştır. Bunun sebebi olarak İstanbul Büyükşehir Belediye başkanının kısa süre önce değişmesi ve yönetimde bir takım değişiklikler olması nedeniyle uygulanan verilerin gizliliği politikası olarak düşünülmektedir.

5.2.9.2. İSMEK'te yöneticilik yapacak ve hâlihazırda yapan kişiler herhangi bir yeterlilik sınavına tabi tutuluyor mu?

İSMEK ile ilgili yapılan bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde yer alan bu soruyu yöneticiler yanıtsız bırakmıştır. Bunun sebebi olarak İstanbul Büyükşehir Belediye başkanının kısa süre önce değişmesi ve yönetimde bir takım değişiklikler olması nedeniyle uygulanan verilerin gizliliği politikası olarak düşünülmektedir.

5.2.9.3 İSMEK'te yöneticilik yapan kişiler belli başlı hizmet içi eğitimler alıyorlar mı?

Yöneticilerden konu ile ilgili soruya yönelik alınan cevaplar incelendiğinde İSMEK'te yöneticilik yapan kişilerin hizmet içi eğitimlerine son derece önem verildiği çıkarımında bulunulabilir. Genel olarak pandemi döneminde de topluma hizmet sunmak ve eğitimin devamlılığı için online eğitim faaliyetleri düzenlediklerini ifade eden yöneticiler, hizmet içi

eğitimlerin de yine pandemi döneminde de hız kesmeksizin normalde olduğu gibi sürekli olarak gerçekleştirildiğini hatta çoğu zaman zorunlu tutulduğu cevabını vermiştir. Burada İSMEK'in vermiş olduğu hizmetlerin çokluğu aynı zamanda merkezin başarı oranlarının yüksek olmasının temel nedenlerinden biri ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimler insanların eğitilmesi ve verilen hizmetler konusunda doyuma ulaşmaları için oldukça önemlidir. Eğitmenlerin hizmet içi eğitim almaları ve bunların sürekli olarak yapılması Yaşam Boyu Öğrenme merkezinin güncelliğini ve kalitesini artıracaktır.

5.2.10. İSMEK'in yönetici görüşlerine göre başlıca sorunlarının belirlenmesi ve açıklanması;

Bu başlık altında İSMEK'in yönetici görüşlerine göre başlıca sorunlarının belirlenmesi ve açıklanması amacıyla sekiz alt soru oluşturulmuş ve İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerine bu sorular yöneltilmiştir.

5.2.10.1. İSMEK'in acilen çözülmesi gereken en büyük problemi nedir?

Yöneticilere İSMEK ile ilgili sorulan bu soru yöneticiler tarafından cevapsız bırakılmıştır. Yöneticiler bu konu ile ilgili örgütsel sessizlik davranışını seçmişlerdir. İstanbul Büyükşehir Belediyesinin yeni yönetiminin İSMEK'in idare biçimi üzerinden eleştirilme durumu söz konusu olabilmesi ihtimaline karşılık olarak bu sorunun yanıtsız bırakıldığı düşünülmektedir.

5.2.10.2. İSMEK'te örgütlenme açısından liyakat ilkesine ne derece uyuluyor?

Yöneticilere sorulan bu soru yanıtsız bırakılmıştır. Sorunun yanıtsız bırakılmasının temel nedenleri; politik cevap verme çekincesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ni eleştirme veya yönetim ile ilgili gizli bilgilerin dışa vurumu çekincesi olarak tahmin edilmektedir.

5.2.10.3. İSMEK'in İstanbul gibi yüksek nüfuslu bir kente hizmet verdiğini göz önüne aldığımızda kurslarla ilgili kontenjan sıkıntıları ile ne sıklıkla karşılaşılıyor?

İSMEK ile ilgili sorulan bu soruya yöneticilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde kurslarda herhangi bir talep fazlalığı ya da kontenjan sıkıntısının yaşanmadığı ifade edilmiştir. Ancak yöneticiler talep sıkıntısının yaşanmama nedenini veya kontenjan sıkıntısının neden yaşanmadığı ile ilgili belirgin bir açıklama yapmamışlardır. Bunun sebebi

İSMEK'in hâlihazırda oldukça büyük ve pek çok bölgede örgütlenmiş bir merkez olması ve kapasitesini arttırma politikasına devam ederek, yeni sınıflar açarak, yeni eğitmenlere çalışma ve yeni kursiyerlere katılım fırsatı sunması olarak düşünülmektedir.

5.2.10.4. İSMEK'in İstanbul gibi yüksek nüfuslu bir kente hizmet verdiğini göz önüne aldığımızda kurslara eğitmen bulmakla ilgili sıkıntılarla ne sıklıkla karşılaşılıyor?

İSMEK ile ilgili yüksek nüfuslu bir kentte çok fazla kursiyere hizmet veren Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi'nde eğitim en bulmakla ilgili sıkıntılar yöneticilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında sorulmuştur. Yöneticiler genel olarak eğitmen bulma konusu ile ilgili herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler zaman, zaman eğitmen bulma sıkıntısı yaşanabildiği belirtilmiştir. Yöneticiler buna sebep olarak eğitim faaliyetinin yürütüleceği merkez ile eğitmenlerin bulunduğu konumların çok ters olduğu durumlarda, ulaşım problemlerinden doğan eğitmen bulma sıkıntılarını yaşadıklarını ifade etmiştir. Bazı yöneticiler ise yalnızca sektörel getirisi yüksek alanlarda ya da unutulmaya yüz tutan, temsilci sayısının birkaç ile ifade edildiği meslek alanlarında yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. İBB tarafından geliştirilen istihdam portalından İSMEK'in eğitmen bulmak için yararlandığını ifade eden yöneticiler, portalde CV yoğunluğu bulunduğunu ve seçici davranıldığını ifade etmişlerdir. Talebi karşılayacak eğitmen istihdamı noktasında bu portal havuzda toplanan başvuruların ihtiyaç halinde değerlendirildiği ve eğitimin verilmesi ile ilgili eğitmen sıkıntısı yaşanmadığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra eğitimin kalitesi için öngörülen şartları sağlayamayan, sınavlarda hiçbir adayın başarılı olamadığı durumların da yaşandığını belirten yöneticiler de mevcuttur. Bu durum ile karşılaşıldığında yetkinliğe sahip eğitmen bulunana kadar o eğitim programı bekletilmektedir. İSMEK'in eğitmen istihdamı konusunda oldukça titizlikle hareket ettiği verilen cevaplardan anlaşılmıştır. Eğitmenlerin verecekleri hizmetler konusunda yetkinliğe sahip olması İSMEK Yaşam Boyu Öğrenme merkezinin hayati bir şartlarından birisi olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda eğitimde niceliğin yanı sıra niteliğe de önem verdikleri çıkarımına varılabilir.

5.2.10.5. İSMEK'te yöneticiler arası koordinasyonu temin amaçlı iletişim gerçekleşirken ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor?

İSMEK yöneticilerine sorulan bu soru yöneticiler tarafından yanıtsız bırakılmıştır. İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanın değişmesi ve yöneticilerin veri gizliliği politikasına uymaması nedeniyle cevaplanmadığı tahmin edilmektedir.

5.2.10.6. İSMEK merkezlerinin yöneticileri hangi sıklıkla bir araya gelip toplantı yapıyorlar?

İSMEK'in hedeflerini gerçekleştirebilmesi aynı zamanda topluma yararlı olabilmesi için yöneticilerin devamlı koordine halinde olması ve iletişim seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bilgiden hareketle İSMEK merkezlerinin yöneticilerinin toplantı sıklıkları ile ilgili sorduğumuz soruya yöneticiler genel olarak her ay düzenli toplantı yaptıkları cevabını vermişlerdir. Elde edilen bilgilere göre diğer personeller ile olan toplantılar ise her hafta düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Acil bir durum olduğunda yöneticiler anlık olarak da olağanüstü toplanabilmektedirler. Son zamanlarda tüm dünyanın ve ülkemizin mücadele ettiği pandemi dolayısıyla online toplantıların da yöneticiler arasında aktif bir şekilde yapılmakta olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

5.2.10.7. İSMEK'in daha önce stratejik planlamalarına ayak uyduramadığı, önemli hedeflerini gerçekleştiremediği dönemler oldu mu?

Yöneticilere sorulan bu soru yanıtsız bırakılmıştır. Sorunun yanıtsız bırakılmasının temel nedenleri arasında önceki veya mevcut İBB yönetimini suçlayan, politik cevaplar verme çekincesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ni eleştirme veya yönetim ile ilgili gizli bilgilerin dışa vurumu çekincesi olarak tahmin edilmektedir.

5.2.10.8. İSMEK'in yaşadığı sıkıntıları göz önüne aldığımızda bu sıkıntılarda sizce İSMEK'in geçmiş dönem yöneticilerinin ne gibi bir payı vardır?

Yöneticilere sorulan bu soru yanıtsız bırakılmıştır. Sorunun yanıtsız bırakılmasının temel nedenleri arasında önceki dönemin İBB ve İSMEK yönetimini suçlayan, politik cevaplar verme çekincesi ve bu açıdan önceki ve mevcut İBB yönetimleri temsilcilerin aralarındaki derin fikir ayrılıklarının körüklenmesinin önüne geçilmesi, geçmiş dönemden kalan İBB ve İSMEK personeli ile daha uyumlu bir çalışma ortamının temin edilmesi veya yönetim ile ilgili gizli bilgilerin dışa vurumu çekincesi olarak değerlendirilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili olarak toplanıp derlenen verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuç ve verilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme açısından yerel yönetimlerin rolü İSMEK örneği konu alanı ile ilgili çalışmamızda İSMEK'in yönetilmesinde söz sahibi olan İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında 10 adet soru hazırlanarak İSMEK yöneticilerine sorulmuştur. Sorular açık uçlu sorular olarak belirlenmiştir. Sorulara yöneticilerin verdiği cevaplar nitel analiz yöntemine göre değerlendirilmiştir. Görüşme formunun genelinde yöneticilerin İSMEK ile ilgili sorulan genel sorulara cevap verdikleri yönetim ile ilgili temel bilgiler veya eleştirel soruları yanıtsız bıraktıkları ve kurumu hedef alacak herhangi bir eleştirinin doğması fırsatını yaratmaktan itinayla kaçındıkları gözlemlenmiştir. Bazı sorulan soruların yöneticiler tarafından yanıtsız bırakılmasının nedenleri olarak İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanının değişmesi sebebiyle yeni başkana eleştirmeden önce fırsat tanımak istemeleri, İBB'nin veri gizliliği politikasının getirisi olan kurallar sebebiyle yöneticilerin İSMEK yönetimi ve belediye ile ilgili spesifik eleştiri ortaya koyabilecekleri herhangi bir olası soruya yanıt vermek istememeleri, eğitmen, yönetim, denetlemedeki kişilerin yeterlilik düzeyleri ile ilgili soruların sorulmasının belki de kurumun hala bu konuda hala gelişme aşamasında olması ihtimali sebebiyle yöneticileri rahatsız etmiş olma potansiyeli durumu olarak tahmin edilmektedir. Bu görüşmeler sonucunda yöneticilerin cevap verdiği sorulara yönelik çıkarımlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

- İSMEK genel olarak toplumun ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmeti veren bir kurumdur eğitimlerini arz-talep durumuna göre planlamaktadır.
- İSMEK genel olarak insanların sosyal kültürel ihtiyaçlarını karşılama iş istihdamı sağlama amacı olan Yaşam Boyu Öğrenme merkezleridir.
- İSMEK, insanları işyerlerine başvurma ve istihdam sağlama konusunda eğitmekte ve İBB'nin istihdam ofislerine yönlendirerek iş bulmalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum İstanbul genelinde işsizlik problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak önemli bir adımdır.
- İSMEK'in giderlerinin tamamı İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nden yani kamu kaynağından sağlanmaktadır.
- İSMEK'in tüm insanlara hizmet verme hedefi bulunmaktadır. Bu nedenle İstanbul dışında yaşayan insanlar için de uzaktan eğitim etkinlikleri yaparak İstanbullular

dışında diğer vatandaşların da İSMEK'i tanıması ve hizmetlerden yararlanmasını sağlamaktadırlar.

- İSMEK genel olarak çok kapsamlı, örgütlenme bakımından etkili ve eğitim kadrosu oldukça seçici bir kurumdur.
- İSMEK Yaşam Boyu Öğrenme merkezleri eğitmenlerin eğitimine son derece önem göstermekte, tüm eğitmenlere düzenli aralıklarla hizmet içi eğitim vermektedir.
- İSMEK'te genel olarak kursiyer kontenjanlarıyla ilgili belirgin bir sıkıntı yaşanmamaktadır.
- İSMEK merkezlerinin çok önemli bir eğitmen bulma problemleri bulunmamaktadır.
- İSMEK merkezindeki yöneticiler her ay düzenli olarak toplantılarına gerçekleştirmekte, bu toplantılar aracılığıyla gerekli kurum içi koordinasyon temin edilmektedir.

Bu araştırma konusundan elde edilen verilere göre İSMEK'in toplumun gelişmesi, toplumun başta mesleki, kültürel ve sanatsal olarak pek çok konuda eğitilmesi ve topluma iş istihdamı sağlaması için sunduğu pek çok hizmetin varlığı gözlemlenmektedir. İSMEK'in yönetim durumu eksiklikleri veya denetimi ile ilgili net verilere İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan pek çok soru karşısında örgütsel sessizliği tercih etmeleri sebebiyle ulaşılamamıştır. Araştırmamızın Yaşam Boyu Öğrenme merkezlerine ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ve özellikle İSMEK üzerine yapılacak akademik çalışmalara referans olması beklenmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için geliştirilen birtakım öneriler aktarılmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

- Bilimsel bir araştırmayı yürütmek için en önemli unsurlardan birinin veri olduğu bilinmektedir. Bu noktada özellikle İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme müdürlüğü yöneticilerinin, başta yönettikleri İSMEK ile alakalı olmak üzere bazı mühim kurumsal verileri bilimsel araştırma çerçevesinde kullanılacak olmasına rağmen paylaşmayı reddedip örgütsel sessizliği tercih etmiş olmaları araştırmayı olumsuz yönde etkilediği değerlendirilmesine varılabilir. Bu açıdan İBB

Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticilerine bilhassa bilime katkı sunma bağlamında veri paylaşımı açısından biraz daha açık ve şeffaf olmaları, kurumlarına yöneltilecek herhangi bir eleştiriden çekinmeyip her eleştiriyi kendilerini ve önemli birer parçası oldukları kurumlarını geliştirme açısından bir fırsat olarak görmeleri önerilmektedir.

- Ulaşılan bulgular neticesinde İSMEK'in hangi merkezde hangi kursların açılacağı ile ilgili kriterlerin belirlenmesi noktasında çeşitli mecraların kullanılması ile yapılan alan araştırmaları ve anketlere dayalı bir takım analizlerin söz konusu olduğu gözlemlenmektedir. Araştırma ve anketler mahalle, bölge bazlı olarak uygulanmakta olduğu ve hâlihazırdaki kursiyerlere de başka hangi kurslara katılmak istedikleri sorulmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak görüşülen yöneticiler bu konuyla ilgili diğer kentlerin belediyeleri ile gerçekleştirilen herhangi bir koordine çalışmadan bahsetmemişlerdir. Örneğin Ankara Büyükşehir Belediyesi'nin yaşam boyu öğrenme merkezi BELMEK'ten veya Bursa Büyükşehir Belediyesi'nin BUSMEK'inden alınacak verilerle İSMEK'in verileri kıyaslanarak farklı değerlendirmelere varılabilir. Özellikle ikametini bu şehirlerden İstanbul'a aldıran vatandaşların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerdeki İSMEK merkezlerinin kurs branşlarının belirlenmesi noktasında, taşınan vatandaşların daha önce eskiden yaşadıkların şehirlerdeki hayat boyu öğrenme kurumlarından herhangi bir eğitim alıp almadıkları, hangi branşarda eğitim almış vatandaşların daha yoğun olduğu gibi verilerin önemli bir rol oynayabileceği değerlendirilmesinde bulunulabilir. Bu açıdan bakıldığında diğer kentlerin belediyelerinin yaşan boyu öğrenme merkezlerinden edinilecek verilerin de İSMEK'in hangi bölgede, hangi zaman aralığında, hangi kursu açması gerektiği noktasında değerlendirme yaparken önemli bir parametre olarak değerlendirmeye dâhil edilmesi gerektiği önerilmektedir.
- İstanbul'un önde gelen sorunlarından birinin işsizlik olduğu bilinen bir gerçektir. Araştırmamız kapsamında İSMEK'in de kursiyerlerine iş bulma konusunda çeşitli yardımlarda bulunduğu ve bu konuyla ilgili pek çok çalışma yürüttüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlardan en önemlisi hiç şüphesiz son dönemlerde İBB Başkanı Ekrem İmamoğlu'nun girişimleri ile kurulan İBB Bölgesel İstihdam Ofisleri'dir. İSMEK kurslarını bitirenler bu ofislere yönlendirilmekte ve bu ofisler de onları eğitim aldıkları alanlarla ilgili iş olanaklarına yönlendirmektedir. Ancak görüşülen İBB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü yöneticileri bu konuyla ilgili İstanbul'un ilçe belediyelerinin

kariyer istihdam ofisleriyle ilgili herhangi bir çalışmadan bahsetmemişlerdir. İstanbul'un pek çok ilçe belediyesinin de kendi bölgesel kariyer istihdam ofisleri mevcuttur. Örneğin Silivri Belediyesi bunlardan biridir. İSMEK mezunlarının, İBB Bölgesel İstihdam Ofisleri'nin yanı sıra ikamet adreslerine yakın ilçe belediyelerinin istihdam ofislerine de yönlendirilmesi, kişinin evine yakın bir iş bulması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca her ilçe belediyesi kendi sınırları içerisinde yer kurumlara, fabrikalara ve bilumum istihdam potansiyeli taşıyan merkezlere daha vakıf olacağından İBB'nin İSMEK kurslarını bitirenlerin istihdam edilmesi noktasında ilçe belediyeleri ile koordine çalışmalar da yürütmesi önerilmektedir.

- Araştırma kapsamında İSMEK'in konum olarak ters kalan bazı bölgelerdeki merkezlerinin bazı kurs branşlarında zaman, zaman eğitmen bulma sıkıntısı yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunun yaşandığı durumlarda o bölgelerde yaşayan ilgili branşlarla alakalı yeterliliği olan eğitmenleri tespit edip kısmi istihdam yoluyla onları İSMEK kadrolarına dâhil edip, yalnızca o bölgede verilen eğitimlerde görevlendirilmesi sağlanarak bu sorunun üstesinden gelinebilir. Bu noktada İBB'nin sayıları her geçen gün artan istihdam ofisleri önemli birer araç olarak görülebilir. İstihdam ofisleri eğitmenler ile İSMEK'in bir araya getirilmesi sürecinde kritik bir role sahip olarak değerlendirilebilirler. Bunların yanı sıra son yıllarda İBB'nin raylı ulaşım başta olmak üzere yeni toplu taşıma hatları açma konusunda hummalı bir çalışma yürüttüğü kamuoyunca bilinmektedir. Tamamlanan her bir hattın ardından İETT tarafından İSMEK'e koordineli bir şekilde bilgi verilerek eğitmenler ile kursiyerlerin bir araya getirilmesi bağlamında meydana gelebilecek olası sorunların önüne geçilebilir.
- Ülkemizin en önde gelen hayat boyu öğrenme merkezlerinden olan İSMEK'in unutulmaya yüz tutan, temsilci sayısının birkaç ile ifade edildiği bazı meslek alanlarını yenide yaygınlaştırarak bu meslekleri unutulmaktan kurtarmak gibi önemli sorumlulukları da bulunmaktadır. Araştırmamız kapsamında görüşülen bazı yöneticilerin bir kısmı, sektörel getirisi yüksek alanlarda ya da unutulmaya yüz tutan, temsilci sayısının birkaç ile ifade edildiği meslek alanlarında kurs açılma girişiminde bulunulduğunda eğitmen bulma konusunda sıkıntı yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçilebilmesi için özellikle sektörel getirisi yüksek alanlardaki meslekleri icra eden temsilcilere ve mesleğini gelecek nesillere aktarma konusunda

sorumluluğu bulunan, unutulmaya yüz tutan mesleklerin temsilcilerine, tatmin edici, istisnai, eğitmenlik ücretleri tekliflerinde bulunularak bu alanlardaki eğitmen bulma sorunlarının da ortadan kaldırılabileceği önerisinde bulunulabilir. Bu, yaşam boyu öğrenme açısından topluma yapılacak mühim bir kamu hizmeti olarak değerlendirilebileceğinden dolayı, ödenmesi gereken küçük bir bedel olarak nitelendirilebilir.

- Elde edilen bulgular incelendiğinde 2019-2020 yılları arasında merkez ve dolayısıyla kursiyer sayılarında diğer yıllara nazaran daha büyük bir azalmanın gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu azalışın sebebi olarak COVID-19 pandemi sürecinin yaşanmasının ardından kursların uzun bir süre kapalı kalması ve ardından insanların kalabalık ortamlardan uzak durma amacıyla kurslardan uzaklaşması, dolayısıyla kurs talebinin azalması olarak yorumlanabilir. Ayrıca İstanbul Büyükşehir Belediyesi el değiştirdikten sonra bazı ilçe belediyelerinin, geçmişte İSMEK'e tahsis etmiş oldukları bazı gayrimenkulleri geri istemeleri sonucu bazı bölgelerde bazı merkezlerin mecburen kapanması olarak da yorumlanabilir. Söz konusu mevzu İstanbul Büyükşehir Belediye Meclisi'nde de bir tartışmayla gündeme gelmiştir. Ancak bu bilgilere konuyla ilgili araştırma yapmayan, yalnızca rakamları, çizelgeleri gören bireylerin vakıf olması mümkün değildir. Bu bağlamda İSMEK'in son yıllarda başarısız bir tablo çiziyormuş gibi bir izlenim vermemesi amacıyla bilhassa ilçe belediyelerinin geri istedikleri gayrimenkullerle ilgili kamuoyunun ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilmesi ve pandemi sebebiyle kurslardan uzaklaşan kursiyer sayısının telafi edilebilmesi amacıyla online kurslara daha fazla ağrılık verilmesi tavsiye edilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

- Bu araştırmanın evreni İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü olarak seçilmiştir. Örneklemi ise bu müdürlükte görev yapan müdür başta olmak üzere müdür yardımcıları, eğitim yöneticileri, koordinatörler, birim sorumluları gibi idari personeller, yani İSMEK'le ilgili en yetkili isimler olarak seçilmiştir. Araştırma evreni genişletilerek BELMEK, BUSMEK gibi Türkiye'nin tüm büyükşehir belediyelerinin sanat ve meslek edindirme kursları yani yaşam boyu öğrenme birimlerinin yöneticileri üzerinde daha kapsamlı bir çalışma yürütülebilir.

- Araştırmanın evreni değiştirilerek İSMEK üzerinde yetkisi olan İBB yöneticileri değil de İSMEK'ten eğitim almış ya da hâlihazırda eğitim almakta olan kursiyerler araştırma evreni olarak belirlenip, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme açısından yerel yönetimlerin rolünün İSMEK'in eğitimlerinin yeterliliğinin kursiyerler gözünden değerlendirilmesi açısından belirlenmesi üzerine bir çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırmada Türkiye'de yaşam boyu öğrenme açısından yerel yönetimlerin rolünü İSMEK örneği üzerinden ortaya koymak hedeflenmiştir. Aynı hedef doğrultusunda başka bir belediyenin yaşam boyu öğrenme merkezi incelenebilir veya İSMEK ile karşılaştırılıp bu bağlamda çıkarımlar yapılabilir.

6. Kaynakça

Adıyaman, A. T. & Demirel, S. (2011), "Sosyal Belediyecilik Üzerine Bir İnceleme: Ankara Büyükşehir Örneği," *Sayder Dış Denetim Dergisi*, ss.115-129.

Akçay, C. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Akçay, C. (2015). *Yaşlılık ve Emeklilik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akçay, C. ve Babanlı, N. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education* Volume: 5, Issue: 9, April 2018.

Akıllı, Hüsniye, "Mahalli İdare Birlikleri", Yerel Yönetimler Araştırma Derneği http://www.yayed.org/uploads/yuklemeler/Mahalli İdare Birlikleri.pdf. E.T:27.04.2015.

Aksoy, M. (2013) *"Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme Ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni*". Bilig, (64), 23-48.

Akyol, R. ve Akçay, C. (2012). Self Actualization Needs and Education of Participants in Lifelong Education Centers. Procedia - *Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 3456 – 3459

Ankara Büyükşehir Belediyesi 20.09.2020 tarihinde https://ankara.bel.tr/kurumsal/ankara-buyuksehir-belediyesi-birim-yonetmelikleri adresinden alındı.

Antalya Büyükşehir Belediyesi 20.09.2020 tarihinde http://antalya.bel.tr/birimler/yaygin-egitim-sube-mudurlugu adresinden alındı

Arslan, M. (2013). Yerel Yönetimlerde Sosyal Belediyecilik Faaliyetleri (Arnavutköy Belediyesi Örneği). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul.

Bandura, A. (1993) "*Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning*". Educational Psychologist, Cilt 28, s.117-148.

Bursa Büyükşehir Belediyesi 20.09.2020 tarihinde https://www.bursa.bel.tr/hayat-boyu-ogrenme-sube-mudurlugu/idari/127?kat_id=632 adresinden alındı.

Çam, E. ve Üstün, A. (2016) "Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 9, Sayı 1.

Çelik, F. (2011). Yerel Yönetimlerin Sanat Eğitimindeki Yeri ve Önemi (İstanbul Büyükşehir Belediyesi İSMEK Örneği), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Çınar, Tayfun "*Yerel Yönetimler ve Dış Borçlanma*", Yerel Yönetimler Sempozyumu Bildirileri, Editörler: Birgül Ayman Güler, Ayşegül Sabuktay, TODAİE Yayın No: 304. 2002, s. 577-593.

Çukurçayır, M. Akif (2009). Yerel Yönetimde Değişim: Bürokratik Örgütten Hizmet İşletmesine Doğru, *Sayıştay Dergisi,* 73, 31-49.

Dergipark 20.09.2020 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/ adresinden alındı.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erbay, Y. ve Akgün, H. (2017). *Türkiye'de ve Avrupa'da Yerel Yönetimler.* Güncellenmiş ve İlaveli 2. Baskı, İstanbul: Röle Akademik Yayıncılık.

Eroğul, C. (1999). *Devlet Nedir?*, 2. Baskı, Ankara: İmge.

Eryılmaz, B. (2011). *Kamu Yönetimi*, Güncellenmiş ve İlaveli 4. Baskı, Ankara: Okutman.

Gürbey, S. (2012). Eğitim hizmetlerinin sunumunda yerel yönetimlerin rolü: İstanbul Örneği, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İmamoğlu E. (2017). Belediyelerde İnsan Kaynakları Yönetimi Beylikdüzü Belediyesi Örneği, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

İSMEK 28.09.2020 tarihinde http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatlari-kurslari/webedition/File/ekitap/ismekkatalogweb.pdf adresinden alındı.

İSMEK 20.12.2019 tarihinde https://www.ismek.ist/tr/kurumsal.asp adresinden alındı.

İSMEK 28.09.2020 tarihinde https://www.ismek.istanbul/tr/branslar3.aspx adresinden alındı.

İSMEK 28.09.2020 tarihinde https://www.ismek.istanbul/tr/default.aspx adresinden alındı.

İSMEK 28.09.2020 tarihinde https://www.ismek.istanbul/tr/kurumsal.aspx adresinden alındı.

İSMEK 28.09.2020 tarihinde https://www.ismek.istanbul/tr/kursmerkezleri.aspx adresinden alındı.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi 20.09.2020 tarihinde https://www.ibb.istanbul/Home/Index adresinden alındı.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi 28.09.2020 tarihinde https://uzem.ibb.istanbul/

?fbclid=IwAR2splZiK0TdaWIYQXje9eoI8EqNIWpLpduqZg4iy0PEd8ZK9Q6S9Gg4mQ adresinden alındı.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi 28.09.2020 tarihinde https://yuvamiz.ibb.istanbul/Default.aspx adresinden alındı.

İzmir Büyükşehir Belediyesi 20.09.2020 tarihinde https://www.izmir.bel.tr/tr/AcrdIcerik/112/20 adresinden alındı.

Karaman, K. (2016) Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: 9, Sayı: 44, ss.1135-1142.

Kesgin, B.(2012).“Sosyal Politikanın En Önemli Kurumu: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı”. *İnsan Hakları Yıllığı*, ss. 41-54.

Koç, M. ve Fidan, T. (2018). Yerel Yönetimlerin Yaygın Eğitim Etkinliklerine İlişkin Kursiyer Görüşleri: İSMEK Dil Kursları Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Cilt: 52, Sayı: 1, ss.51-81.

Köksal S. (2017). Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kuzu, A. (2014). Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi *(Yayınlanmamış Doktora Tezi).* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Çanakkale.

Özel, M. ve V. Eren (2008). Giriş: *Devletin Dönüşüm Dinamikleri ve Kamu Yönetimi,* Devletin Dönüşümü ve Yeni Dönem Kamu Yönetimi, (Ed: M. Özel ve V. Eren), 1.Baskı, Konya: Çizgi, 1-13.

Palme J, Heap J, and Fritzell J, *Significant increase in local welfare spending in Sweden,* ESPN Flash Report 2016/58,July 2016, s.1-2,ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16146&langId... (E.T:08.02.2017)

Pekküçükşen Ş. (2004). “Sosyal Belediyecilik ve Selçuklu Belediyesi Şefkat Evleri Örneği”. *Yerel Yönetimler Kongresi Bildiriler Kitabı*, 3 Aralık 2004, Çanakkale.

Pekşen, N. (2014), Sosyal Belediyecilik Çerçevesinde Engellilere Sunulan Hizmetler: Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya.

Sevinç, I. (2015) “*Sosyal Belediyecilik Uygulamalarında Kent Bilgi Sistemlerinin Kullanımı: Konya Büyükşehir Belediyesi Örneği*”, Yönetim ve Ekonomi, Cilt: 22, Sayı: 1, ss.201-218.

Toprak, D. ve Şata, C. (2009). Türkiye’de yerel yönetimler reformu çerçevesinde sosyal belediyecilik yaklaşımı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 1(1), ss. 11-26.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldırım R. Akçay C. (2013). Evaluating the Continuing Education Centers in Terms of Life Long Learning Procedia - *Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 1756 – 1762.

Yıldırım R. Akçay C. (2017). *Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi.*

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). *Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt:11, Sayı: 2, ss. 635-650.

2018'de Kadın İstatistikleri. 23.12.2019 tarihinde https://www. HYPERLINK "https://www.dogrulukpayi.com/bulten/2018-de-kadin-istatistikleri" HYPERLINK "https://www.dogrulukpayi.com/bulten/2018-de-kadin-istatistikleri" HYPERLINK "https://www.dogrulukpayi.com/bulten/2018-de-kadin-istatistikleri"dogrulukpayi.com/bulten/2018-de-kadin-istatistikleri adresinden alındı.

ERGENLERDE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ VE GELECEK BEKLENTİLERİ

Psk. Dan. Sedat ATEŞ (MEB)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
atessedat17@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-0835-9782

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
erali76@hotmail.com
ORCID:0000-0001-9301-5946

ÖZET

Bu araştırma öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini ne denli yordadığını ve bazı değişkenlere göre ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan betimsel türde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Esenler ilçesindeki lise düzeyindeki okullarda öğrenim gören 448 öğrenci (142 erkek, 306 kız) oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu (Anlı ve Taş, 2018), Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği (Eryılmaz, 2010), Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği (Tuncer, 2011) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada dijital oyun bağımlılığı, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri ile cinsiyet arasındaki ilişki Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. dijital oyun bağımlılığı ile bazı değişkenler arasındaki ilişki Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Dijital oyun bağımlılığı ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin alt boyutları ve gelecek beklentilerinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla hem grubun tamamına hem de kız ve erkeklere ayrı ayrı regresyon ve korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin alt boyutu olan çevreye pozitif tepki vermek ile dijital oyun bağımlılık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyete göre öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentilerinin dijital oyun bağımlılığını yordayıp yordamadığı incelendiğinde; kız ergenlerin sadece gelecek beklentileri toplam puanları yordayıcılık gösterirken erkek ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin alt boyutu olan çevreye pozitif tepkiler vermek ve gelecek beklentilerinin alt boyutu olan sağlıklı yaşam düzeyleri ile gelecek beklentileri toplam puanlarının dijital oyun bağımlılığını en güçlü yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır. Bulgular literatüre bağlı olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ergenlik, Oyun Bağımlılığı, Öznel İyi Oluş, Strateji, Gelecek Beklentisi

STRATEGIES AND FUTURE EXPECTATIONS OF SPECIFIC WELLBEING AS THE PRINTERS OF DIGITAL GAME ADDICTION IN ADOLESCENTS

ABSTRACT

This research is a descriptive study conducted to examine how subjective well-being increasing strategies and future expectations variables predict digital game addiction levels and whether digital game addiction levels of adolescents differ significantly according to some variables. The sample of the study consists of 448 students (142 males, 306 females) studying at high school level schools in Esenler district of Istanbul in the 2019-2020 academic year. The Short Form of Game Addiction Scale for Adolescents (Anlı & TaĢ, 2018), Subjective Well-Being Increasing Scale for Adolescents (Eryılmaz, 2010), Adolescent Future Expectations Scale (Tuncer, 2011) and a Personal Information Form prepared by the researchers were used to collect data in the study. In the study, the relationship between digital game addiction, subjective well-being increasing strategies and future expectations and gender was examined using the Mann Whitney U Test. The relationship between digital game addiction and some variables was examined by One Way Analysis of Variance. In order to predict the relationship between digital game addiction and sub-dimensions of subjective well-being increasing strategies and sub-dimensions of future expectations, regression and correlation analysis was performed separately for both the whole group and for girls and boys. As a result of the analysis, there is a significant negative relationship between the positive response to the environment, which is the sub-dimension of subjective well-being increasing strategies, and the digital game addiction level. When it was examined whether strategies to increase subjective well-being and future expectations by gender predicted digital game addiction; While only the total scores of future expectations of female adolescents were predictive, it was determined that giving positive reactions to the environment, which is the sub-dimension of subjective well-being increasing strategies of male adolescents, and healthy life levels and future expectations total scores, which are the sub-dimensions of future expectations, were the variables that most strongly predicted digital game addiction. The findings were discussed depending on the literature and recommendations were made.

Keywords: Adolescence, Game Addiction, Subjective Well-Being, Strategy, Future Expectation

1.Giriş

İnsanlık tarih boyunca kendi ihtiyaçları doğrultusunda zekasını ve yaratıcılığını kullanıp bir şeyleri icat ederek hayatın içerisine aktarıp gelişimini daimi olarak sürdürmüştür. Makineleşmeyle birlikte bu durum hız kazanmış ve kas gücü yerini yavaş yavaş makinelere bırakmaya başlamıştır. Teknolojinin hızlı gelişimi sayesinde yaşamın her alanında teknolojik cihazlar yer almaya başlamıştır. İnternetin de insan hayatına dahil olmasıyla birlikte dünyanın herhangi bir yerinden bilgiye ulaşma, iletişim kurma ve haberleşme çok kolay bir hale gelmiştir. Bu sayede Marshall Mcluhan'ın tabiriyle dünya küresel bir köy haline gelmiştir diyebiliriz (Hocaoğlu, 2003: 23). Dijitalleşen dünyada teknoloji her alana yayılırken oynanan oyunlar da teknolojik cihazlar üzerinden oynanmaya başlamıştır. Oyunlar sadece teknoloji sonrasında ortaya çıkmaktan ziyade insanlığın var oluşundan bu yana rahatlama, eğlenme ve öğrenme bileşenlerini içermektedir. Taş, top, bebek, ip gibi nesnelerle oynanan oyunların eski çağlardan beri oynanıp nesiller boyunca devam ettiği bilinmektedir. Oyunlar insanların sosyalleşmelerine, kişilik gelişimlerine, bilgi edinmelerine, topluluk içerisinde nasıl davranmaları gerektiğine, bencillik duygusunu engellemeye, paylaşmaya, yeteneklerinin gelişmesine ve işbirliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Asırlardır bu oyunları oynayan çocuk sayısı son yıllarda günden güne azalmaktadır. Sokaklar, mahalle aralarındaki küçük boşluklar artık çocukların oyun alanı olmaktan çıkmaya başlamış, yerlerini internet kafeler ve bilgisayarların olduğu evler hatta herkesin cebinde bulunan akıllı telefonlar almıştır.

2. Problem Durumu

Hemen hemen her evde olan bilgisayarlar ve herkesin sahip olduğu akıllı telefonlar sayesinde dijital oyunlara ulaşmak yeterince kolaylaşmıştır. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunun 2018 yılında hazırlamış olduğu İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Saha Çalışması Raporuna göre lise öğrencilerinin %78,8'inin akıllı telefondan, %69,2'sinin bilgisayar üzerinden oyun oynadığı belirtilmiştir (BTK, 2018). Yine aynı araştırmada % 53,4'ünün hafta içi %60,1'inin ise hafta sonu dijital oyun oynadığı belirtilmektedir. Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonunun (TÜDOF) 2012 yılında yaptığı çalışmada 20 milyon dijital oyun oynayan birey olduğu belirtilmektedir (TÜDOF, 2012). Bu sayı 2018'de 30 milyonu aşmıştır (GIT, 2018). Newzoo'nun 2019 Küresel Oyun Pazarı Raporuna göre dünya üzerinde 2,5 milyardan fazla insanın dijital oyun oynadığı ve oyunlara tahmini olarak 152,1 milyar dolar harcama yapacağı belirtilmektedir (Newzoo, 2019). Her geçen gün oyun oynayan birey sayısının artması, oyun oynayan bireylerin oyun başında geçirdikleri sürelerin fazlalaşması sebebiyle dijital oyunların bireylere etkileri daha çok önem arz etmektedir. Bilgisayar başında geçirilen sürenin fazlalaşması insanların aile, sosyal ve akademik yaşamlarına negatif bir etki meydana getirmektedir (Çakır, Ayas ve Horzum: 2011: 113). Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonun çalışmasına göre oyunların aşırı oynanmasının olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bağımlılık yaratan oyunlar gerginlik ve stres oluşturmaktadır. Çok fazla oyun oynama sonucu karpal tünel sendromu, dikkat bozukluğu gibi rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Akademik düzey, kitap okuma, spor faaliyetleri olumsuz etkilenmektedir. Şiddet içerikli oyunlar bireyi saldırgan duygu ve davranışlara sahip olmasına neden olmaktadır (TÜDOF, 2012). Bireyin hayatına bu şekilde negatif etki bırakan dijital oyun bağımlılığının öznel iyi oluş ve gelecek beklentisi üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Asırlardır insanların tüm plan, eylem ve davranışlarının özünde mutluluk olduğu yadsınamaz (Gök, 2019: 1). Mutluluk kavramı çalışmaları Antik Yunan döneminde başlayıp hala üzerinden çalışılan bir konu olarak göze çarpmaktadır (Akt. Malkoç, 2011: 2). Mutluluk; insanların ihtiyaçları dengeli bir şekilde doyuruldukça, isteklere çaba harcayarak ulaşıldıkça,

kendini gerçekleştirme doğrultusunda başarılı bir şekilde adım atıldıkça hissedilen duygudur (Bakırcıoğlu, 2012: 1017). Günümüz terapistleri mutluluğun nedenlerinin kişiden kişiye değiştiğini vurgulayarak herkese aynı öneri ve yaklaşımlarla yardımcı olmaya çalışmaktan ziyade kişiye özgü bireysel bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini belirtmektedir (Strack, Argyle ve Schwarz, 2007: 19). Nitekim mutluluk kavramı bilim insanları tarafından psikoloji biliminde öznel iyi oluş olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2006: 400). Öznel iyi oluş, günümüzde pozitif psikolojinin çalışma konularından birisidir. Psikoloji biliminin ilk asrında odak nokta daha çok depresyon ve kaygı gibi negatif durumlar iken son yıllarda mutluluk ve memnuniyet gibi konular ön plana çıkmaya başlamıştır (Myers ve Diener, 1995: 10; Carr, 2016: 12).

Lise döneminin en önemli olaylarından birisi de kişinin hayalindeki mesleğe yönelik tercih yapıp üniversiteye yerleşme dönemi olmasıdır. Bundan sonra hayatı büyük oranda mesleğine göre şekillenecek olan bireyler bu dönemde gelecek planlaması yapması gerekmektedir. Nitekim ilkokul çağında okula oyun ve eğlence maksadıyla gelen öğrenciler lisede gelecek planları çerçevesinde iyi bir üniversite ve meslek içi gelmektedir (Buyruk, 2009: 1). İnsanların hayatlarını kendi geçmişlerinin etkilediği oranda gelecek beklentileri de etkilemektedir (Adler, 2001: 82). Gelecekten beklentisi olan insanlar kendilerine amaç ve hedefler koymaktadır. Bu amaç ve hedefler doğrultusunda beklentilerinin adım adım gerçekleşmesi için çaba sarf etmektedir. Ögel (2012: 116)'e göre sağlıklı internet kullanan birey gerçek ve dijital dünya ayrımını yapıp gerçek dünyaya daha rahat dönebilir iken sorunlu internet kullanımında birey için gerçek ve dijital dünya iç içe geçmekte ve karışmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı olan bireylerin sürekli oynadığı oyun geçmesi ve bir an önce kendisine boşluk yaratıp oyun oynamaya dönmesi aynı sorunlu internet kullanımındaki gibi bireyi gerçek dünyadan koparmaktadır. Bu durum bireyin gelecek planları veya gelecek beklentileri oluşturup bu doğrultuda amacına emin adımlarla ulaşmasını engelleyeceği düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bilgisayar ve akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte ergenler dijital oyunlara günün herhangi bir saatinde rahatlıkla ulaşabilmektedir (Göldağ, 2018: 1304). Bu araştırma öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini ne denli yordadığını ve bazı değişkenlere göre ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmaktadır.

Bu amaca uygun aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Dijital oyun bağımlılığı açısından cinsiyete dayalı bir fark var mıdır?
b) Öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları açısından cinsiyete dayalı bir fark var mıdır?
c) Gelecek beklentileri alt boyutları açısından cinsiyete dayalı bir fark var mıdır?
d) Dijital oyun bağımlılığı, oyun oynama süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
e) Dijital oyun bağımlılığı, algılanan akademik başarı düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
f) Çalışma grubunun bütünü için dijital oyun bağımlılığını, öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları ve gelecek beklentileri alt boyutları anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

4. Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, örneklem/araştırma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma ergenlerde dijital oyun bağımlılığını yordamak amacıyla genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişkenin birbirleriyle değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalarda değişkenler arasında aranacak olan ilişki tekli aramadaki gibi ayrı ayrı sembolleştirilmektedir. Fakat bu ölçme işlemi ilişkisel bir analize imkan verecek şekilde yapılıdır (Karasar, 2011: 81). Araştırma ergenlerde dijital oyun bağımlılığının öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri ile ne derece ilişkili olduğu ilişkisel tarama modeli kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri, bağımlı değişkeni ise ergenlerde dijital oyun bağımlılığıdır.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Esenler ilçesinde bulunan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Esenler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 13 tane lise düzeyinde okul bulunmaktadır. Bütün öğrencilere ulaşmanın ekonomik zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, araştırma grubu 6 okulda toplam 477 öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Anketler incelendiğinde eksik ve rastgele doldurulan 29 ölçek çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Esenler ilçesinde öğrenim gören toplamda 448 (142 erkek, 306 kız) lise öğrencisi oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Verilerin toplanmasında Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği", Eryılmaz (2010a) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği" ve Tuncer (2011a) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği" kendilerinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere ait cinsiyet, yaş, okul türü ve sınıf düzeyi gibi bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulan bilgi formudur. İçerisinde cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne-babanın birliktelik durumları, öğrencinin akademik düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin öğrenciye karşı tutumu, babanın öğrenciye karşı tutumu, günde kaç saat internet kullanıldığı, günde kaç saat dijital oyun oynadığı ve dijital oyunları daha çok hangi cihazla oynadığı ile ilgili sorular bulunmaktadır

4.3.2 Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu

Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve 9 sorudan oluşmaktadır. Ölçek tek boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek maksadıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve Kaiser-MeyerOlkin (KMO) değeri .894 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra Barlett's Sphericity testine bakılmış olup (χ^2= 2283,226, p=.000), bu iki test sonucunda ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekteki sorularda ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten minimum 9 puan maksimum ise 45 puan alınabilmektedir. Yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yeterli düzeye sahip olduğu belirtilmektedir.

4.3.3. Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği

Eryılmaz (2010a) tarafından geliştirilen bu ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmış ve 17 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin beş faktörlü açıklanan varyansı %59,86'dır. Ölçekteki sorular beş alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar; çevreden pozitif tepki almak (ÇPTA), dini inancın gereğini yerine getirmek(DİGYG), çevreye pozitif tepkiler vermek (ÇPTV), isteklerin doyurulması (İD), mental kontrol (MK). Ölçeğin beş alt boyutu ve tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; ölçeğin tamamı için .89 iken çevreden pozitif tepkiler almak için .91, dini inancın gereğini yerine getirmek için .92, çevreye pozitif tepkiler vermek için .90, isteklerin doyurulması için .68, mental kontrol için .71 olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin uyum geçerliliğini sınamak maksadıyla Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Ölçekteki sorularda ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanın artması öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin de yüksek düzeyde kullanılması manasına gelmektedir.

4.3.4. Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği

McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilen Future Expectations Scale for Adolescents (FESA) ölçeği Tuncer (2011a) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. 7'li Likert tipinde hazırlanmış ve 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki bütün sorular "yetişkin olduğumda" ibaresi ile başlamaktadır. Ölçek toplamda 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; iş ve eğitim beklentisi (İE), evlilik ve aile beklentisi (EA), din ve toplum beklentisi (DT), sağlık ve yaşam beklentisi (SY). Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek maksadıyla faktör analizi yapılmış olup Kaiser-MeyerOlkin (KMO) değerinin .928 oluduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Bartlett Sphericity testine bakılmış ($\chi 2$ = 3571.466, p=.000), bu iki test sonucunda ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.925 olarak bulunmuştur

4.4. Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış dolduran 29 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda örneklemde 448 öğrencinin (142 erkek, 306 kız) puanları değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın amacı ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin ve gelecek beklentilerinin dijital oyun bağımlılığını yordayıp yordamadığını incelemek olarak belenmiştir. Ayrıca ergenlerin dijital oyun bağımlılığı, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentilerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, dijital oyun oynama süresi, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık/ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu, Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde paremetrik testlerin kullanılabilmesi için normal dağılım olması ve homojen bir yapıyı barındırması gerekir. Bu amaçla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Alınan sonuçların bazılarının normal dağıldığı bazılarının ise normal dağılmadığı görüldükten sonra normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden (ikili karşılaştırmalarda t testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ANOVA), normal dağılım göstermeyen testlerin analizinde ise nonparametrik testlerden (Mann Whitney U) testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Homojen dağılım olup olmadığını ölçmek amacıyla levene testi uygulanmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey (Çoklu Karşılaştırma) testi uygulanmıştır. Dijital oyun bağımlılığı, öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentilerinin normal olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Dijital Oyun Bağımlılığı, Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Gelecek Beklentileri ile Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Çevreye Pozitif Tepkiler Vermek	-,830	,960
İstekleri Doyurmak	-,908	1,545
Çevreden Pozitif Tepkiler Almak	-1,662	2,472
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	-1,392	1,390
Mental Kontrol	-,779	,502
Oyun Bağımlılığı	,678	055
İş ve Eğitim	-,731	,041
Evlilik ve Aile	-,774	-,086
Din ve Toplum	-,160	-,760
Sağlıklı Yaşam	-,450	-,517
Gelecek Beklentileri	-,590	-,051

Analize başlamadan önce, değişkenlerin dağılımları incelenmiştir. Bu doğrultuda, çarpıklık ve basıklık katsayıları ele alınmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi değişkenlerin birinin dışında basıklık ve çarpıklık katsayılarının -/+ 1.96 değerinin altında olduğu görülmektedir. Çevreden pozitif tepkiler almak alt boyutunun basıklık değerinin 2.472 olduğu görülmektedir. Bu değer de -/+3.5 değerinin altındadır. Bu sonuçlar değişkenlerin dağılımlarının normale yakın olduklarını göstermektedir (Field, 2013).

Cinsiyete dayalı araştırmada kullanılan değişkenlerin puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Daha önce Levene testi sonucu homojen dağılmadığı görülen Çevreden pozitif tepki almak ve sağlıklı yaşam değişkenleri için gruplar arası farklılık non parametrik olan Mann Whitney u testi analizi ile incelenmiştir.

Oyun bağımlığının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucu katılımcıların oyun bağımlılığı değişkeni açısından incelendiği 4,5, 6, 7 ve 8. araştırma soruları (Oyun oynama süresi, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı, algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu) için yapılan levene testi sonucu varyansların homojen dağıldığı sonucu elde edilmiştir.

Grubun tümü için yapılan regresyon ve korelasyon analizinde oyun bağımlılığını yordayıcılığı analiz edilen çevreden pozitif tepki almak, sağlıklı yaşam, dini inancın gereklerini yerine getirmek ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri toplam puanı değişkenleri homojen dağılmadığı görülerek analizlere alınmamıştır. Diğer tüm değişkenler bu koşulu sağladığı için regresyon ve korelasyon analizine alınmıştır.

Çalışmanın araştırma sorularından biri de yalnızca erkek grubu için değişkenlerin oyun bağımlılığını yordayıcılığının incelenmesidir. Bu soru için yapılan analiz öncesi Çevreden

pozitif tepki almak, evlilik ve aile ve öznel iyi oluşu artırma stratejileri toplam puanı değişkenleri varyansların homojenliği koşulunu sağlamadığı için analize alınmamıştır.
Yalnızca kız grubu için de değişkenlerin oyun bağımlılığını yordayıcılığının incelenmiştir. Bunun için yapılan analiz öncesi sağlıklı yaşam ve iş eğitim değişkenleri varyansların homojenliği koşulunu sağlamadığı için analize alınmamıştır.

5. Bulgular

5.1. Öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları, dijital oyun bağımlılığı ve gelecek beklentileri alt boyutlarının cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları, dijital oyun bağımlılığı ve gelecek beklentileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılık bağımsız örnekler t testi ile aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 5.1: Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Alt Boyutları, Dijital Oyun BaBağımlılığı ve Gelecek Beklentileri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
Çevreye Pozitif Tepkiler Vermek	448	9,31	2,00
İstekleri Doyurmak	448	12,99	2,11
Çevreden Pozitif Tepkiler Almak	448	13,83	2,38
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	448	9,95	2,44
Mental Kontrol	448	9,33	2,03
Oyun Bağımlılığı	448	19,36	7,16
İş ve Eğitim	448	57,14	15,03
Evlilik ve Aile	448	33,45	11,03
Din ve Toplum	448	12,68	4,89
Sağlıklı Yaşam	448	19,41	6,15
Gelecek Beklentileri	448	122,70	27,88

Tablo 5.2: Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Alt Boyutları, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Gelecek Beklentileri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Örnekler t Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Çevreye Pozitif Tepkiler Vermek	Erkek	306	9,25	-,962	446	,336
	Kız	142	9,45		325,332	
İstekleri Doyurmak	Erkek	306	12,72	-4,074	446	,000**
	Kız	142	13,58		299,064	

Dini İnancın Gereklerini Yapmak	Erkek	306	9,97	,235	446	,814
	Kız	142	9,91		287,614	
Mental Kontrol	Erkek	306	9,19	-2,247	446	,025*
	Kız	142	9,65		268,842	
Oyun Bağımlılığı	Erkek	306	20,15	3,444	446	,001*
	Kız	142	17,67		269,400	
İş ve Eğitim	Erkek	306	56,39	-1,547	446	,123
	Kız	142	58,75		276,474	
Evlilik ve Aile	Erkek	306	34,67	3,483	446	,001*
	Kız	142	30,82		258,901	
Din ve Toplum	Erkek	306	13,22	3,477	446	,001*
	Kız	142	11,52		265,725	
Gelecek Beklentileri	Erkek	306	124,34	1,830	446	,068
	Kız	142	119,17		278,037	

*P<.05 **P<.01

Cinsiyete göre araştırma değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.2'de ortaya konmuştur.

Kız öğrencilerin istekleri doyurmak alt boyutundaki puan ortalaması (ort=13,58) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=12,72) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$=-4,074, *p<.01).*

Kız öğrencilerin mental kontrol alt boyutundaki puan ortalaması (ort=9,65) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=9,15) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$= -2,247, *p<.05).*

Erkek öğrencilerin öznel iyi oluşu artırma stratejieri toplam puanı ortalaması (ort=56,69) ile kız öğrencilerin puan ortalaması (ort=54,73) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$= -2,926, *p<.05).*

Kız öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalaması (ort=17,67) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=20,15) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$= 3,444, *p<.05).*

Erkek öğrencilerin evlilik ve aile alt boyutundaki puan ortalaması (ort=34,67) ile kız öğrencilerin puan ortalaması (ort=30,82) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$=3,483, *p<.05).*

Kız öğrencilerin din ve toplum alt boyutundaki puan ortalaması (ort=11,52) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=13,22) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.($t_{(446)}$=3,477, *p<.05).*

Öte yandan kız öğrencilerin çevreye pozitif tepkiler vermek testi puan ortalaması (ort=9,45) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=9,25), kız öğrencilerin dini inancın

gereklerini yapmak testi puan ortalaması (ort=9,91) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=9,97), kız öğrencilerin iş ve eğitim testi puan ortalaması (ort=58,75) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması (ort=56,39) ve kız öğrencilerin gelecek beklentileri testi puan ortalaması (ort=119,17) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması(ort=124,34) arasında istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5.3: Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Alt Boyutu Olan Çevreden Pozitif Tepki Almak (ÇPTA) Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Çevreden Pozitif Tepki Almak	Erkek	306	13,58	2,53	211,96	17890,00	-3.07*
	Kız	142	14,35	1,91	251,51		

**p < .05*

Tablo 5.4: Gelecek Beklentileri Alt Boyutu Olan Sağlık ve Yaşam Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Sağlık ve Yaşam	Erkek	168	20,03	5,78	236,18	18150,00	-2.81*
	Kız	141	18,07	6,70	199,32		

* p < .05

Tablo 5.3 ve 5.4'te görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 5.3'te sonuçlara göre çevreden pozitif tepki almak boyutunda; kız öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=251,51) erkek öğrencilerin sıra ortalaması (ort=211,96) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=6797.00, Z=-3.07*p<.01*).

Tablo 5.4'te sonuçlara göre sağlıklı yaşam boyutunda; kız öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=199,32) erkek öğrencilerin sıra ortalaması (ort=236,18) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=6797.00, Z=-2.81*p<.01*).

5.2. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının günlük oyun oynama süresi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı özelliklerinin oyun oynama süresine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda ortaya konmuştur.

Tablo 5.5: Dijital Oyun Bağımlılığı ve Günlük Oyun Oynama Süresine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
0-1 Saat	185	14,94	4,83
2 Saat	119	18,60	5,44
3 Saat	73	23,10	5,72
4 Saat	31	26,90	6,15
5 Saat ve Üzeri	40	29,40	5,41
Toplam	448	19,36	7,16

*p<.05

Tablo 5.6: Ergenlerin Dijital Oyun Bağımlılığı Özellikleri Puanlarının Günlük Oyun Oynama Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	10494,635	4	2623,659	93,496	,000*
G.içi	12431,329	443	28,062		
Toplam	22925,964	447			

Tablo 5.6'da görüldüğü gibi öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı özellikleri puanlarının "oyun oynama süresi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.[F(4,443)= 93.496; p< .05].

Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek Tukey analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın oynama süresi 4 saat ($\bar{X}$ =26.90) ile 5 saat ve üzeri ($\bar{X}$=29.40) gruplar dışında diğer tüm gruplardan kaynaklandığı bulunmuştur.

5.3.Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının algılanan akademik başarı düzeyi değişkeni açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı özelliklerinin algılanan akademik başarı düzeyi grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda ortaya konmuştur.

Tablo 5.7: Dijital Oyun Bağımlılığı ve Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
Düşük	66	22,12	7,83
Orta	338	18,96	6,87
Yüksek	44	18,29	7,48
Toplam	448	19,36	7,16

Tablo 5.8: Ergenlerin Dijital Oyun Bağımlılığı Özellikleri Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	605,133	2	302,566	6,032	,003*
G.içi	22320,831	445	50,159		
Toplam	22925,964	447			

*p<.05

Tablo 5.8'da görüldüğü gibi dijital oyun bağımlılığı özellikleri puanlarının "algılanan akademik başarı düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.[F(2,445)= 6.032; p<.05].

Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek Tukey analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın algılanan akademik başarısı düşük ($\bar{X}$ =22.12) ile orta ($\bar{X}$=18.96) ve düşük ($\bar{X}$ =22.12) ile yüksek ($\bar{X}$=18.29) gruplar arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

5.4. Öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları, dijital oyun bağımlılığı ve gelecek beklentileri alt boyutlarının regresyon ve korelayon analizlerine ilişkin bulgular

Tablo 5.9: Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Alt Boyutları, Dijital Oyun BaBağımlılığı ve Gelecek Beklentileri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ort	Ss
Çevreye Pozitif Tepkiler Vermek	448	9,31	2,00
İstekleri Doyurmak	448	12,99	2,11
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	448	9,95	2,44
Mental Kontrol	448	9,33	2,03
Oyun Bağımlılığı	448	19,36	7,16
İş ve Eğitim	448	57,14	15,03
Evlilik ve Aile	448	33,45	11,03
Din ve Toplum	448	12,68	4,89
Gelecek Beklentileri	448	122,70	27,88
Çevreden Pozitif Tepkiler Almak	448	13,83	2,38
Sağlıklı Yaşam	448	19,41	6,15

Tablo 5.10: Değişkenler Arasındaki Korelayonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.OB	1									
2.ÇPTV	-,194**	1								
3.İD	-,035	,300**	1							
4.ÇPTA	-,166**	,468**	,339**	1						
5.DİGYG	-,082*	,300**	,201**	,405**	1					
6.MK	-,143**	,314**	,209**	,467**	,418**	1				

7.İE	-,277**	,243**	,138**	,238**	,157**	,254**	1			
8.EA	-,179**	,169**	,152**	,205**	,130**	,181**	,397**	1		
9.DT	-,117**	,153**	,077	,103*	,377**	,074	,349**	,301**	1	
10. SY	-,144**	,163**	,062	,136**	,115**	,150**	,443**	,360**	,360**	1

*Not: *p< .05 **p< .01* ***OB****: Oyun Bağımlılığı* ***ÇPTV****: Çevreye Pozitif Tepki Vermek****İD****: İstekleri Doyurmak****ÇPTA****: Çevreden Pozitif Tepki Almak****DİGYG****: Dini İnancın Gereklerini Yapmak* ***MK****: Mental Kontrol* ***İE****: İş ve Eğitim* ***EA****: Evlilik ve Aile****DT:*** *Din ve Toplum* ***SY:****Sağlık ve Yaşam*

Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki öznel iyi oluşu artırma stratejisi alt boyutlarından olan çevreden pozitif tepki almak boyutu ile mental kontrol toplam puanı arasındadır. *(r=0.467, p<.05).* İki değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öznel iyi oluşu artırma stratejisi alt boyutu olan istekleri doyurmak ile oyun bağımlılığı arasındadır *(r=-0.035, p>.05).* Ancak bu ilişki anlamlı değildir. Öte yandan analize alınan değişkenlerin birbirleriyle istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar oluşturduğu söylenebilir.

5.5. Öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları ve gelecek beklentileri alt boyutları ergenlerde dijital oyun bağımlılığını yordamasına ilişkin bulgular

Tablo 5.11: Çalışma Grubunun Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Gelecek Beklentileri Düzeylerinin Dijital Oyun BağımlılığınıYordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	30,225	2,505		12,067	,000*
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	-,472	,178	-,132	-2,645	,008*
İstekleri Doyurmak	,184	,162	,054	1,133	,258
Mental Kontrol	-,161	,172	-,046	-,932	,352
İş ve Eğitim	-,101	,025	-,212	-4,039	,000*
Evlilik ve Aile	-,046	,033	-,072	-1,416	,157
Din ve Toplum	-,003	,072	-,002	-,040	,968

** p < .05* F=8,335** R=0,31 R^2 =0,102

Katılımcıların öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri düzeylerinin dijital oyun bağımlılığını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizsonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. (R=0.50; R^2=0.102; F=8.335; p<.05). Değişkenlerden öznel iyi oluşu artırma stratejisinin alt boyutu olan çevreye pozitif tepki vermek ve gelecek beklentileri alt boyutu olan iş ve eğitim yordayıcılık göstermiştir. Çevreye pozitif vermek dijital oyun bağımlılığını negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.132; p<.05). İş ve eğitim dijital oyun bağımlılığını negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.212; p<.05).

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyi kız öğrencilerden daha yüksektir. Literatür incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda bu çalışmayı destekler nitelikte erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Aksoy, 2018: 61; Aktaş, 2018: 69; Çakır, Ayas ve Horzum: 2011: 111; Çavuş, Ayhan ve Tuncer: 2016: 284; Demirbozan, 2019: 52; Eni, 2017: 86; Erboy ve Vural, 2010: 51; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014: 430; Göldağ, 2018: 1303; Horzum, 2011: 65; Kestane, 2019: 99; Kıldıran, 2019: 74; Kurtbeyoğlu, 2018: 39; Li ve Wang, 2013: 1473;). Yapılan bilimsel çalışmalarda, erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin yüksek olma nedenleri olarak; yaşanılan kültürel çevre, erkeklerin daha özgür bir yaşama sahip olmaları, kızların daha fazla denetim altında tutulmaları, cinsiyetlere özgü özellikler ve dijital oyunlardaki kadın karakterlerin özellikleri ve etkilerine işaret edilmektedir. Özellikle çalışmanın yapıldığı bölgenin olanakları ve cinsiyete bakış açıları dikkate alındığında kültürel imkânların çok kısıtlı olduğu, öğrencilerin boş zamanı değerlendirmek için yeterli etkinliklerin bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca oyunların büyük çoğunluğunun erkeklere yönelik tasarlanmış olması da önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrencilerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kız öğrencilerden daha aktif kullandıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde öznel iyi oluşu artırma stratejilerine yönelik çok az çalışma yapıldığı, çalışmaların daha çok öznel iyi oluşu yordamaya yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda öznel iyi oluş ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmektedir (Aydoğdu, 2017: 68; Bagav, 2018: 82; Bayram, 2018: 61; Canbay, 2010: 80; Çakır, 2015: 92; Kartal, 2013: 115; Sağlam, 2019: 168; Saygın, 2008: 53; Tuzgöl Dost, 2004: 97; Yavaş, 2020: 57). Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu (Eker, 2016: 53; Erdoğan, 2019: 281; Gök, 2019: 65; İlhan, 2005: 80) ve kız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu (Tekin, 2019: 57) çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmada bu sonucun çıkmasında erkek öğrencilerin problem çözme becerilerini daha aktif kullanmaları, erkeklerin sorunlara sonuç odaklı kızların süreç odaklı yaklaşması, araştırma yapılan bölgenin kültürel özellikleri, toplum içerisinde yaygın olan ataerkil aile yapıları, erkeklerin kadınlardan daha ayrıcalıklı bir konumda olduğu düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin istekleri doyurma stratejisini erkeklerden daha çok kullandığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde istekleri doyurma ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İsteklerin doyumu psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarla ilgilidir. Bu sonucun çıkmasında ölçekte yer alan "tv/dizi izlediğim zaman mutlu olurum", "yemek yediğim zaman mutlu olurum" ve "internete girdiğim zaman mutlu olurum" maddelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma yapılan bölgede erkekler vakitlerini daha çok ev dışında kızlar ise ev içerisinde geçirdiği için kızların tv dizilerini daha fazla izleyebileceği düşünülmektedir. Bu etkenler doğrultusunda kızların istekleri doyurmak stratejisini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin mental kontrol stratejisini erkeklerden daha çok kullandıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde mental kontrol ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mental kontrol stratejisi duygusal istikrarın sağlanmasıyla mümkündür. Araştırmanın yapıldığı kültürel çevre dikkate

alındığında erkeklerin daha ön planda olması sebebiyle öfke, nefret ve saldırganlık gibi yıkıcı duyguları daha rahat dışarıya yansıtabilirken kızlar daha çok yapıcı duyguları yansıtabilmesine izin verilmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin çevreden pozitif tepki almak stratejisini erkek öğrencilerden daha çok kullandığı görülmektedir. Literatürde öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin alt boyutu olan çevreden pozitif tepki almak ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kızların hem günlük hayatta hem de sosyal medyada iletişimi daha çok kullanmaları, duygudurumlarını, sıkıntı ve problemlerini aile ve arkadaşlarıyla daha rahat paylaşabilmeleri sebebiyle çevreden daha çok pozitif yönde destek gördükleri söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda çevreye pozitif tepkiler vermek ve dini inancın gereklerini yerine getirmek boyutları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Literaür incelendiğinde çevreye pozitif tepkiler vermek ve dini inancın gereklerini yeribe getirmek stratejileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yapılan çalışma sonucunda ergenlerde gelecek beklentileri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre erkek ergenlerin gelecekten beklentileri kız ergenlerden daha pozitif yöndedir (Alagöz, 2018: 69; Çuhadar, vd., 2019: 1503). Bazı çalışmalarda ise gelecek beklentisi alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akbaşlı, Kubilay ve Durnalı: 2017: 4689; Mert ve Neslihanoğlu, 2020: 942; Şimşek, 2012: 106). Ergenlerde gelecek beklentilerinin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedenleri olarak hem kızların hem de erkeklerin gelecek planlamalarının birbirine benzer nitelikte olduğu gelecek için istenilen hayat standartlarının ortak bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrencilerin evlilik ve aile ile ilgili gelecek beklentileri kız öğrencilerden daha yüksektir. Literatürde yapılan çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu görülmektedir (Baş, 2019: 48; Baş ve Altun, 2020: 209; Savcı, 2016: 102; Topaktaş, 2015: 102).

Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrencilerin din ve toplum ile ilgili gelecek beklentileri kız öğrencilerden daha yüksektir. Topaktaş (2015: 101)'ın Samsun'da ergenlerle yaptığı çalışmasında erkeklerin din ve toplum beklentisi kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinde yapılmış bazı çalışmalara göre din ve toplum beklentisi boyutunda erkeklerin gelecek beklenti düzeyleri kızlara göre daha yüksektir (Baş, 2019: 48; Baş ve Altun, 2020: 209). Hız (1994: 104)'ın 15-24 yaş arasındaki gençlerin gelecek beklentilerini incelediği çalışmaya göre cinsiyet açısından dinin gereklerine inanan ve hayatında uygulayan kızların oranı %34,37 iken erkeklerin oranı %65,62dir. Erkek öğrencilerin din ve toplum beklentilerinin daha yüksek çıkmasının nedenleri olarak ölçeğin din ve toplumla ilgili kısmında bulunan 21. Maddedeki "Topluluğumda lider olacağım" cevabının büyük etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü liderlik ve güç konusunda erkeklerin kızlardan daha istekli olduğu, ayrıca ataerkil aile yapısı gereği liderlerin erkekler olmasının bu sonucun çıkmasında etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda erkek öğrencilerin sağlık ve yaşam gelecek beklentileri kız öğrencilerden daha yüksektir. Makas (2020: 56-57)'ın ergenlerde gelecek beklentiler ile okula uyumu incelediği çalışmasına göre ergenlerin sağlık ve yaşam boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir. Avar (2019: 37)'nin liselerde yapmış olduğu çalışmaya göre Gelecek beklentileri alt boyutlarından sağlık ve yaşam boyutunda kızların beklenti düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin sağlık ve yaşam beklentisinin daha yüksek çıkmasında ölçekte yer alan "spor yapacağım" ve "sağlıklı bir diyet yapacağım" maddeleri dikkat çekmektedir. Günümüzde özellikle film ve dizilerle yaygınlaşan kaslı erkek modelinin revaçta olması neticesinde erkeklerin spora ve protein

ağırlıklı diyetlere yönelmesinin bu sonucun çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma yapılan yerlerde spor merkezlerinin son yıllarda artış göstermesi ve bu merkezlere yoğun olarak kızlardan çok erkeklerin gitmesinin erkeklerde sağlık ve yaşam beklentisini artırdığı söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda iş ve eğitim beklentisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Topaktaş (2015: 101)'ın Samsun'da ergenlerle yaptığı çalışmasında her iki cinsiyetin de gelecek beklentilerinin en yüksek olduğu alt boyut iş ve eğitimdir. Uluçay ve Arkadaşlarının (2014: 245) ergenlerle yaptığı çalışmada da yine iş ve eğitim alt boyutu en yüksek gelecek beklentisi olarak göze çarpmaktadır. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin lise düzeyinde olmaları sebebiyle öncelikli olarak üniversite kazanmak ve güzel bir bölüm okumak olduğu ve kız-erkek fark etmeksizin aynı beklenti içerisinde oldukları söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda günlük 0-1 saat arası dijital oyun oynayan ergenler 2, 3, 4, 5 ve saat üzeri oyun oynayan ergenlere göre daha az bağımlıdır. Günlük 2 saat dijital oyun oynayan ergenler 3, 4, 5 saat ve üzeri oyun oynayan ergenlere göre daha az bağımlıdır. Günlük 3 saat dijital oyun oynayan ergenler 4, 5 saat ve üzeri oyun oynayan ergenlere göre daha az bağımlıdır. Günlük 4 saat dijital oyun oynayan ile 5 saat ve üzeri oynayan ergen arasında oyun bağımlılığı açısından anlamlı bir fark yoktur. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunda bu çalışmayı destekler niteliktedir. Literatürde ergenlerde dijital oyun oynama süresi arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri de daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014: 431; Kirby, Jones ve Copello: 2014: 47; Terlemez, 2019: 53). Oyunların çoğunda belirli bir çaba ve süre harcandığında ödül vermesi, seviye atlanması durumunun öğrencide beynin ödül merkezini harekete geçirmesi sayesinde oyuna daha çok bağlanma ve oyundan kopamama sonucu bağımlılığın arttığı söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri düşük olanların algıladıkları akademik başarı düzeyi orta olanlara göre dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha yüksektir. Yine ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri düşük olanların algıladıkları akademik başarı düzeyi yüksek olanlara göre dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha yüksektir. Kıldıran (2019: 63)'ın yapmış olduğu çalışmaya göre dijital oyun bağımlılık düzeyi arttıkça lisede öğrenim gören ergenlerin derslerinin not ortalamaları azalmaktadır. Yönet (2018: 99)'in lise öğrencilerinde sportif serbest zaman ilgilenim, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kalitesini incelediği çalışmasına göre algılanan akademik başarı düzeyi attıkça dijital oyun bağımlılığı düzeyi azalmakta, dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça algılanan akademik başarı düzeyi azalmaktadır. Yapılan çalışmada bu sonucun çıkmasında akademik başarısı düşük olan öğrencilerin başarı tatminini dijital oyunlardan sağlarken akademik başarısı yüksek olanın bu başarı tatmini sayesinde alternatif haz ve telafi kaynaklarına yönelmemesi olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı, kendine güveninin ve dersler konusunda motivasyonlarının daha az olduğu söylenebilir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kendilerine belirli bir hedef koyduğu ve bulunduğu başarılı konumu kaybetmemek için ders çalışmaya daha motive olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda çevreden pozitif tepki almak düzeyi yüksek olan ergenlerin mental kontrol düzeyleri de yüksek çıkmıştır. En düşük ilişki ise öznel iyi oluşu artırma stratejisi alt boyutu olan istekleri doyurmak ile oyun bağımlılığı arasındadır.

Yapılan çalışma sonucunda ergenlerde çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanımı arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyi azalmakta, dijital oyun bağımlılık düzeyi arttıkça çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanımı azalmaktadır. Literatür incelendiğinde öznel iyi oluşu artırma stratejileri alt boyutları ile dijital oyun bağımlılığının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çevreye olumlu tepkiler vermek karşılıklı iletişimi artırmaktadır.

Ergenlik döneminde öğrencilerin dijital oyunları genellikle günlük hayatın problemlerinden bir kaçış olarak oynadıkları düşünüldüğünde bu problemlerin paylaşımı ve çözümü için çevreye pozitif tepkiler veren ergen birey sorunlarına çözüm bularak dijital oyun bağımlılığı olasılığını azaltıyor olabilir.

Yapılan çalışma sonucunda ergenlerde iş ve eğitim beklentisi arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyi azalmakta, dijital oyun bağımlılık düzeyi arttıkça iş ve eğitim beklentisi azalmaktadır. Çalışmada bu sonucun çıkmasında zaman kavramının etkisi olduğu düşünülmektedir. Lisede okul sonrası öğrenciye belirli bir süre kalmaktadır. Bu sürenin dijital oyunlarla harcanması ders çalışmaya kısıtlı bir vakit bırakacağı için kariyer planlaması yapan bir öğrencinin oyunları azaltması gerekmektedir. Bu yüzden dijital oyun bağımlılığı ile iş ve eğitim beklentisinin negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Evlilik ve aile beklentisi için lise düzeyinin erken olduğu düşünüldüğünden dijital oyun bağımlılığına etki etmeyeceği zaten araştırma öncesinde düşünülmekteydi. Din ve toplum boyutu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki ele alındığında, toplum nezdinde dijital oyun bağımlılığı alkol ve madde bağımlılığı karşısında daha masum göründüğü için ergenlerin alkol ve maddeye yönelmesindense dijital oyun oynamalarına daha müsamaha gösterdikleri düşünülmektedir. Bu yüzden araştırma öncesinde din ve toplum boyutu ile dijital oyun bağımlılığı arasında az da olsa pozitif yönde bir ilişki çıkması beklenmekteydi. Fakat yapılan araştırmada böyle bir netice çıkmamıştır.

5.2 Öneriler

- Dijital oyun bağımlılığı öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri ile birlikte ele alındığında dijital oyun bağımlılığının her iki değişken üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan olumsuz sonuçları azaltmak amacıyla ergenlere dijital oyun bağımlılığını azaltacak önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetleri yapılabilir.
- Dijital oyunların yoğun kullanımı önlemek amacıyla ergenlere kotası düşük internet paketleri satın alınabilir.
- Dijital oyun bağımlılığını önlemek amacıyla ev içerisinde bulunan bilgisayar ergenin odasından ziyade evin salonunda herkesin kullanımına açık alanda bulundurulabilir.
- Dijital dünyadan uzaklaşıp ailecek nitelikli vakit geçirebilmek için haftanın belli günlerinde "Sıfır teknoloji" saatleri belirlenerek herkesin tv, tablet, bilgisayar ve telefonu bırakarak birlikte vakit geçirmesi planlanabilir.
- Dijital oyunları ergenlerin gerçek hayatın sorunlarından kaçmak için bir araç olarak kullanıldığı düşünüldüğünde bu sorunların çözümünde ergene destek olunabilir.
- Teknolojinin amaç odaklı kullanımı becerisi kazandırılması konusunda yardımcı olabilmek amacıyla ergenlere ve ailelerine ve öğretmenlere tekonoloji okuryazarlığı ile bilinçli teknoloji kullanımı eğitimi verilebilir.
- Dijital oyun başında geçirilen sürenin azaltılması ve öznel iyi oluşun artırılması için günlük hayatta sosyal aktiviteler ve sportif faaliyetler artırılabilir.
- Yoğun dijital oyun oynadığı fark edilen öğrenciler uzman desteği alması için psikolojik danışmana yönlendirilebilir.
- Ergenin bilgisayar başında oyun oynarken vaktin nasıl geçtiğinin farkında olabilmesi ve kendini yönetim becerisini geliştirebilmesi için kendi kendine hedef belirleme, planlama

yapma, alarm kurma ve süre kontrolü yapma gibi düzenlemeler yapması konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

- Ergenlerin öznel iyi oluşu düzeylerini artırmak için pozitif psikolojinin alt alanlarını içeren önleyici bireysel ve grup çalışmaları yapılabilir.
- Öznel iyi oluşu artırma stratejileri ile ilgili etkinlikler sınıf rehberliği çalışmalarına eklenebilir.
- Lise ve üniversite düzeylerinde gelecek beklentileri oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ergenlik dönemi özellikleri, ergenlik dönemiyle baş etme, ergenlik dönemi risk faktörleri, cinsiyet eşitliği, etkili iletişim yöntemleri ve çatışma çözme becerileri, üniversite bölümü ve meslek seçimi, hedef belirleme, gelecek planlaması yapma, boş zamanların etkin kullanımı, iyi olma halinin korunması ve artırılması gibi konularda başta anne-babalar ve ergenler olmak üzere mikro-çevreden makro-çevreye doğru genişletilmiş eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Gelecek planlaması, iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam boyutlarında ergen bireyle anne-babanın sürekli iletişim halinde olmasının önemi konusunda ebeveynlere gelecek planlaması konusunda seminer verilebilir.

6. Kaynakça

Adler, A. (2001). İnsan Tabiatını Tanıma. (çev. Kamuran Şipal). Say Yayınları, İstanbul.

Akbaşlı, S., Kubilay, S., & Durnalı, M. (2017). Önlisans Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. Journal of Human Sciences, 14(4), 4678-4693.

Aksoy, Z. (2018). Adölesanlarda oyun bağımlılığı, yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.

Aktaş, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlıkla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Alagöz, E. (2018). İstanbul ilinde özel mesleki ve teknik anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo demografik özelliklerinin gelecek beklentileri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul.

Anlı, G., & Taş, İ. (2018). Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Electronic Turkish Studies, 13(11).

Avar, F. Z. (2019). Lise öğrencilerinde algılanan ebeveynlik tutumunun öğrencilerin gelecek beklentisi ve akademik başarısı ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Aydoğdu, H. (2017). Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Bagav, M. (2018). Sınav kaygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baş, N. (2019). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.

Baş, N. Ve Altun, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarının Rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24 (1), 197-213.

Bayram, E. (2018). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, (2018). İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Saha Çalışması Raporu. 08.11.2019 tarihinde https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/oZPyg.pdf adresinden erişilmiştir.

Buyruk, M. (2009). Ailenin sosyo ekonomik yapısının meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisine etkileri: istanbul ili bayrampaşa ilçesi inönü anadolu teknik, teknik ve endüstri meslek lisesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canbay, H. (2010). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Carr, A. (2016). Pozitif Psikoloji (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Çakır, G. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Çakır, Ö., Ayas, T., & Horzum, M. B. (2011). Üniversite Ögrencilerinin İnternet ve Oyun Bağımlılıklarının Çesitli Degişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), 95-117.

Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar Oyunları ve Bağımlılık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (43), 265-289.

Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., & Serdar, E. (2019). Lise Öğrencilerinde Boş Zaman Yönetimi ve Gelecek Beklentisi İlişkisi. Journal of International Social Research, 12(66).

Demirbozan, N. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının anne baba tutumu ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. Journal of Happiness Studies, 7: 397-404.

Eker, Ö. (2016). Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile öznel iyi oluşlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Eni, B. (2017). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Erboy, E., & VURAL, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. Ege Eğitim Dergisi, 11(1), 39-58.

Erdoğan, M. (2019). Bireylerin kişilik özellikleri, temel değerleri, iletişim becerileri ile öznel iyi oluş hali düzeyleri arasında nedenselliğin incelenmesi: üniversite düzeyinde turizm

eğitimi alan öğrenciler üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Eryılmaz, A. (2010a). Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(33).

Field, A. (2013). Discoveringstatisticsusing IBM SPSS statistics. sage

Gaming In Turkey (2018). Türkiye Oyun Sektörü 2018 Raporu. 09.11.2019 tarihinde https://digitalage.com.tr/wp-content/uploads/2019/04/turkiye-oyun-sektoru-raporu-2018-gaming-in-turkey-190317195319.pdf adresinden erişilmiştir.

Gök, E. (2019). Öznel iyi oluşun yordanmasında psikolojik ihtiyaçların karşılanması, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı, Çanakkale.

Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağimlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (23), 419-435.

Göldağ, B. (2018). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 1287-1315.

Hız, K. (1994). 15-24 yaş arası gençlerin durumları ve gelecek beklentileri: Muğla ili örneği. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Ankara.

Hocaoğlu, D. (2003). Küreselleşme, Küresel Köy, Küresel Yağma ve Küresel Yoksulluk. Yoksulluk Sempozyumu, Deniz Feneri Yay, 1.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(159), 56-68.

İlhan, T. (2005). Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, M. A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve iletişim beceri düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

Kestane, M. (2019). Dijital oyun bağımlılığının ilköğretim ikinci kademe çağındaki öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul.

Kıldıran, Y. (2019). Lise öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ve zorbalık eğilimi düzeyleri ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Kirby, A., Jones, C., & Copello, A. (2014). The Impact of Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs) on Psychological Wellbeing and The Role of Play Motivations and Problematic Use. International journal of mental health and addiction, 12(1), 36-51.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Ankara.

Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Li, H., & Wang, S. (2013). The Role of Cognitive Distortion in Online Game Addiction Among Chinese Adolescents. Children and youth services review, 35(9), 1468-1475.

Makas, A. (2020). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Malkoç, A. (2011). Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, İstanbul.

McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community Development af A New Measure. Youth & Society, 40(2), 182-202.

Mert, G., & Neslihanoğlu, S. (2020). Y Kuşağının Kariyer Algısı ve Gelecek Beklentisi: Kocaeli Organize Sanayi Bölgesi Örneği. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(2), 927-945.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is Happy?. Psychological science, 6(1), 10-19.

Newzoo, (2019). Global Games Market Report. 08.11.2019 tarihinde https://resources.newzoo.com/ adresinden erişilmiştir.

Ögel, K. (2012). İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak. İş Bankası Kültür Yayınları.

Sağlam, M. (2019). Dijital oyunların öznel iyi oluşa etkisi: y kuşağına yönelik bir araştırma. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İzmir.

Savcı, H. (2016). Ergenlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Saygın, Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (2007). Subjective Well-Being: An İnterdisciplinary Perspective. Pergamon Press.

Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 90-109.

Tekin, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları ve algılanan ebeveyn stilleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Terlemez, C. (2019). Dijital oyun bağımlılığı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Topaktaş, B. (2015). Adölesanlarda algılanan sosyal desteğin gelecek beklentisi ve ruhsal belirti düzeyleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Samsun.

Tuncer, M. (2011a). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Electronic Turkish Studies, 6(3).

Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

TÜDOF (2012). Dijital Oyunlar ve Oyunların Etkileri. 08.11.2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf adresinden erişilmiştir.

Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Education Sciences, 9(2), 234-247.

Yavaş, G. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin, öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul.

Yönet, E. (2018). Lise öğrencilerinin sportif serbest zaman ilgilenim, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kalitesi düzeylerinin araştırılması. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KALMAN MİKSZATH'IN KONUŞAN KAFTAN ADLI UZUN HİKÂYESİNİN BERGSON'UN GÜLME KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Canan OLPAK KOÇ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
@colpak@mehmetakif.edu.tr
ORCID: 0000-000-2319-0815

ÖZET

Bu bildiride gülme kavramından hareketle Macar yazar Kalman Mikszath'ın (1847-1910) Konuşan Kaftan adlı uzun hikâyesi incelenecektir. Konu başıboş kalan bir kentin dış saldırılardan korunmak için başka bir güç tarafından himaye edilmek istemesi üzerine kuruludur. Bu kent belediye başkanlığı ile yönetilen Kecskemet adlı bir yerdir. Çevre yönetimlerin sık sık baskı ve zulmüne maruz kaldığı için moral ve maddi bakımdan zor günler geçiren yöre halkı çözüm arayışındadır. Eserlerinde bulunduğu çağa yönelik eleştiriler de yapan yazar bu çözüm arayışını da mizahi unsurları kullanarak okura sunar. İnsana özgü her şeyin yine insan zekasıyla komiği oluşturduğu bilinir. Gülme bugüne kadar felsefe, sosyoloji, psikoloji, edebiyat ve teoloji başta olmak üzere pek çok alanın inceleme konusu olmuştur. Bu kavram üzerine çalışan Henri Bergson'un (1859-1941) Gülme (1900) adlı eserinde de felsefi olarak komiğin yapım yöntemleri araştırılır ve anlatılır. Bergson, uyumsuzluk ile gülme unsurları arasında ilgi kurar. Anlatıda mantığa uygun gelmeyen fakat istenen sonuçlara ulaşılmasını sağlayan yöre halkınca desteklenen kasaba yönetiminin idari kararları, gülme kuramına denk düşen komiklikleri ortaya çıkarır. Buradan hareketle eserde, kişilerin bilinçli bir tavrından ziyade bakış açısını, üslubunu ortaya koyarken gösterdiği refleks bir tavır olarak ortaya çıkan komiklikler dikkate değerdir. Bu komikliklere ironik unsurlar da eşlik eder. Buradan hareketle Konuşan Kaftan hikayesi hem konusu hem de konunun ele alınışı bakımından dikkatli bir okumayı ve derinlikli incelemeyi hak eder.

Anahtar kelimeler: Kalman Mikszath, Konuşan Kaftan, Gülme Kuramı, Anlatıda Mizahi Unsurlar.

THE LONG STORY OF KALMAN MİKSZATH NAMED THE SPEAKING CAF AN INVESTIGATION OF BERGSON ACCORDING TO THE SMILE THEORY

ABSTRACT

In this paper, based on the concept of laughter, the novel Talking Kaftan by Hungarian writer Kalman Mikszath (1847-1910) will be examined. The subject is based on the desire of a stray city to be protected by another power in order to be protected from external attacks. This city is a place called Kecskemet administered by the mayor. The local people, who have experienced difficult times in terms of moral and financial terms, are in search of a solution because they are exposed to the pressure and persecution of the environmental administrations. The author, who also criticizes the era in which he works, presents this search for a solution to the reader using humorous elements. It is known that everything peculiar to human creates funny with human intelligence. Laughter has been the subject of investigation in many fields, especially philosophy, sociology, psychology, literature and theology. In the work of Henri Bergson (1859-1941), Laughing (1900), who worked on this concept, philosophical

methods of making funny are investigated and explained. Bergson draws attention between disharmony and laughter. The administrative decisions of the town administration, which do not fit the logic in the novel but are supported by the local people, which lead to the desired results, reveal the funnyness that corresponds to the theory of laughter. From this point of view, the humorousness that emerges as a reflex attitude that people show while revealing their perspective and style, rather than a conscious attitude, is remarkable. These comics are accompanied by ironic elements. From this point of view, the novel Talking Kaftan deserves a careful reading and in-depth analysis in terms of both its subject and its handling.

Keywords: Kalman Mikszath, Speaking Kaftan, Laughter Theory, Humorous Elements in Narration

Giriş

Konuşan Kaftan, Macar yazar Kalman Mikszath tarafından kaleme alınmıştır. Mikszath, Nograd ilinde Szklabonya'da (bugün Mikszath köyü) 1847'de doğdu. Küçük soylu sınıfından olan babası meyhanecidir. Oğlunun öğrenimini Kuzey Macaristan'ın Protestan okullarında yaptırır. Mikszath hukukçu olur, sonra il memurluğuna girer. 1881'de "Slovak Kentdaşlar", 1882'de "Babacan Paloclar" yapıtlarını çıkarınca birden ün kazanır. Daha sonra milletvekilliğine seçilir ve 1910' da, ölümünden önce ülkede Mikszath'ın yazarlık yaşamının kırkıncı yıldönümünü kutlanır (Hajdu, 2003:267).

Yazar, eserlerinde Macaristan'ın yani ülkesinin tarihine yönelir. Macar klasikçiliğiyle Macar kentsoylu klasikçiliği sınırı üzerinde köylü, küçük kentsoylu ve "gentry" sınıflarının yaşamlarını yansıtır (Radnai, 2018:140). Bunlar içinde Mikszath en çok köy betimlerinde başarı gösterir. "Slovak Kentdaşlar", "Babacan Paloclar" adlarıyla çıkan köycü öykülerinde gençlik çağının bütün gücünü ve ateşini göstermiştir. Kuzey Macaristan'daki karışık Macar - Slovak köylü halkının bu betimlemeleriyle Mikszath yalnızca halk betimlemelerinde yeteneğinin en yüksek noktasına erişmekle kalmamış, onun sayesinde Macar yazınının halkçılık sanatı da doruklara çıkmıştır.

Konuşan Kaftan, 1889 yılında yazmıştır. Bu anlatı da yazma tercihine bağlı kalarak Mikszath, Macar ovalarında yer alan bir kasaba halkının yaşamına değinir. Kitap, Sırmalı Kaftan adıyla Türk sinemasında da gösterilmiştir.

GÜLME, GÜLME KURAMI VE YAZARI BERGSON

Şaka, latife anlamlarına gelen gülme kelimesi Türkçe'ye Arapça'dan girmiştir. (Devellioğlu, 2010: 732). Yüzyıllardır gülme kavramı üzerine düşünülmektedir. Kaynaklara göre İsa'dan sonra başlayan bu çalışmalar (Morreal, 1997: 3) halen devam eder. Şüphesiz her çağ kendi hayat dinamiklerine göre güldüğü şeyleri seçmiştir. Bu değişkenlik dönem özelliklerine göre değiştiğinden konu üzerinde bağlayıcı bir kuramsal alt yapının kurulması da kolay olmaz. Morreal'in aktardığına göre Beattie gülmeyi hayvansal gülme (bebeklerin gülmesi) ve duygusal gülme olarak ikiye ayırır. (Morreal, 1997; 28) Yazar kendisi de mizahî gülme ve mizah dışı gülme diye başlığı sınıflandırır. 20. Yüzyılın başında gülme konusunda müstakil bir kuram oluşturan kişiyse Henri Bergson'dur.

Henri Bergson (1859-1941), felsefede belli kavramlar üzerinde derinlikli incelemeler yapmış bir kişidir. Bu çalışmalardan biri de gülme üzerinedir. Gülme (Le Rire, 1900), adlı kitabında ele aldığı konunun toplumsal, psikolojik ve elbette felsefi arka planını oluşturarak

ortaya bir kuram çıkarmıştır.[1] Öncelike gülme nedir ve ne anlama gelir soruları üzerine düşünür. İnsana özgü olanın dışında komiğin olmadığını söyleyen yazar, derdinin komiği bir tanıma hapsetmek olmadığını da ekler. Gülmenin yankıya gereksinimi vardır. Onun oluşması için Bergson üç olguya vurgu yapar. İlki insana özgü olması, ikincisi arı zekaya seslenmesi ve sonuncusu da diğer zekalarla işbirliği içerisinde olmasıdır. (Bergson, 2011: 13) özellikle üçüncü olgu için örnek verir. "Herkesin gözyaşı döktüğü bir vaaz sırasında adamın birine neden ağlamadığını sormuşlar, o da ben buranın yabancısıyım demiş" (Bergson, 14). Gülmeyi anlamak için yazara göre onu topluma yerleştirmek gerekir. Toplum uyum ister. Karakterin, aklın ve bedenin katılığına kuşkuyla baktıkça ayrıksılığı da fark edecektir.

> "Bununla birlikte toplum burada somut bir baskı ile işe karışmaz; çünkü somut olarak etkilenmemiştir., kendisini kaygılandıran bir şeyin karşısındadır ama bu yalnızca bir belirti niteliğindedir; buna pek korkutma da denemez, olsa olsa bir jesttir. Öyleyse toplum da bu jeste yanıt verecektir. Gülme bunun gibi bir jest olmalı; yani bir toplumsal jest." (Bergson, 2011: 20)

Herkesi yetkinleştirdiğine inandığı gülme de estetik yan da bulur. Onun kuramında sezgi baş sıradadır. "Bergson, esas itibariyle zekadan ayırdığı sezginin, iç güdüden (instinct) doğduğunu ileri sürmektedir." (Topçu, 1968: 65) Sezgiyle sanat arasındaki bağ hayatla beraber düşünülür. Bergson varlık ve fenomeni birbirinden ayrı düşünmez. Varlığın sürekliliği ve daimi oluşu vardır. Bu nedenle kendi hayatlarımızı da sürekli oluşturmaya devam ediyoruz. (Bergson, 1947: 10) Bu da Bergson'a göre yaratmadır. Sezgi de bu yaratma halini kavramaya çalışır. Sezginin kavramaya çalıştığı şeyi zeka kavramıyla ölçer ve sonunda kavramlaştırır. Zekanın istediği şey bölüp anlayıp bütünleştirmekken, sezginin yaptığı şey onu değiştirmeden, bozmadan anlamaktır.

"Hayatı, yaratıcı bir evrim olarak kabul eden Bergson, bu evrimi idare eden ilkenin hayat hamlesi olduğunu ifade etmiştir. Hayatın evriminin sonunda ortaya çıkan varlık ise insandır" (Gündoğan, 2013: 60) Sürekliliği olan hayat, olağan haliyle filozofun dikkatini çeker. Ona göre olağan hali, akışkanlığı sekteye uğratan şeyler gülmeyi oluşturur. Hayatın tümüyle doğasının bozulmasıysa komiktir. Gülmeyi oluşturan şey, cemiyete uyumsuzluk görmedir. Bu kusurlar ahlaksızlık değildir. İnsanlardan beklenilen şey farkındalığı sağlayacak, gidişatı ayırt edecek dikkat ve bunlara uyum sağlamayı sağlayacak beden çevikliği ve ruh yumuşaklığıdır. "Mekanik katılık, rastlantılar ya da insanoğlunun takılganlığı sonucu önüne bir engel konulmasına gerek kalmadan ortaya çıkmalı, durmadan kendinidışarıdan gösterme fırsatını doğal bir işlemle gene kendi kaynağından sağlayarak bulmalıdır." (Bergson, s.16). Böylelikle gülme ortaya çıkar. Gülünç olan şeyin özelliklerinden çok gülmenin eyleyeni ön plandadır. Bergson burada komik üzerine de tanımlamalarda bulunur. Ancak gülme, kollektif yapılan bir eylemdir. Zekayla birleşen dikkat eyleyeni harekete geçirir. Gülme aslında oluşum aşamalarını geçip gerçekleştiğinde ve karşılığını bulduğunda yazara göre bir düzltme olarak kabul edilmelidir.

> "Gülme her şeyden önce bir düzeltmedir. Utandırmak için var olduğuna göre kendisine gülünen kişi üzerinde üzücü bir izlenim

[1] Bu çalışmada Yaşar Avunç tarafından Türkçeye aktarılan 2011 yılında Ayrıntı yayınlarından çıkan kitap kullanılacaktır. Ayrıca kitabın Mustafa Şekip tarafından Türkçeye ilk çevirisi olan 1945 baskılı adaptasyonu ve aynı zamanda Bergson'un Gülme adlı kitabı üzerine Türkiye'deki ilk çalışma olan "Gülmek Nedir ve Kime Gülüyoruz?" (1921/2015) adlı çalışmasından da faydalanılacaktır.

> bırakmalıdır. Toplum kendisine karşı saygısızca davranışların öcünü gülme ile alır. Gülme içinde sempati ve iyilik belirtisi taşısaydı amacına ulaşmazdı.
>
> Hiç olmazsa iyi niyet olabilir, insan çoğu kez sevdiğini cezalandırı, gülme de kimi kusurların dış belirtilerini cezalandırarak, böylece en yüce iyiliğimiz için bu kusurları düzeltmeye, kendimizi içeriden iyileştirmeye çağırıyor denebilecek midir?" (Bergson, 2011: 111)

Yapılacak olan incelemede, Konuşan Kaftan'ın olay örgüsü etrafında gülme kuramı üzerinden okuma yapılacaktır. İyileştirilmesi gereken bazı iyi niyetli yanlış adımları yazar Mikszat, toplumuna ait tarihi bilgileri kullanarak okuruna ulaştırmaya çalışır. Zaten anlatının bir yerinde de olayı aldığı kaynak hakkında bilgi verir. Dipnotunda, kitaptaki öykünün kendisinin düşleminden doğmuş bir fantastik olay olmadığını belirttikten sonra bilgilerin György Kaldy'nin hutbelerinde ve Kecskemet kenti tutanaklarında yeri olduğunu söyler.

> "Sultan Mehmet, Macaristan'a gelicek Kecskemet Belediyesi üyeleri büyük armağanlarla karşı giderler, talancı yiğitlere karşı kendilerini korumak içinondan bir çavuş isterler; padişah 300 altın ve bir "altın sırmalı kaftan" vererek onlara yurtlarına dönemelerini ve her kim kendilerine ilişecek olursa kaftanı ona göstermelerini buyurur, ondan sonra ne zaman bir Türk alayı görünürse Belediye Başkanı kaftanı giyerek karşı gider, onu gören Türkler atlarından inerek kaftanı öper ve Başkan izin verirse kendi paralarıyla orada kalır, izin vermezse çeker giderler." (Konuşan Kaftan, 99)

Mikszat'ın anlattığı olaylar aracılığıyla eleştirel gülmenin nasıl sağlandığı bulunarak bağladığı sonla gülmenin iyileştirici gücü de gösterilecektir. Çözümlemenin çıkış noktası Bergson'un gülme tanımının eserde görülüp görülmediğinin tespitidir.

KONUŞAN KAFTAN VE ÇÖZÜMLEMESİ

Macar yazar Mikszath'ın kaleme aldığı Konuşan Kaftan hikâyesi[2] içerisinde bir çok gülmece ve ironik durumu barındırmaktadır. Konu başıboş kalan bir kentin dış saldırılardan korunmak için başka bir güç tarafından himaye edilmek istemesi üzerine kuruludur. Bu kent belediye başkanlığı ile yönetilen Kecskemet adlı bir yerdir. Himayesini istedikleri güçse Osmanlı'nın Avusturya-Macaristan sınırını yurt tutmuş beyleridir. Dokuz bölümden oluşan hikâye de bu himaye fikrinin ortaya çıkışıyla işlerin nasıl sarpa sararak yine aynı kenti siyasî çıkmaza sürüklemesi arasında geçen olaylar söz konusu edilmektedir. Bu çalışmada ilk olarak metin halkaları belirlenecek ve ardından her bölümü barındırdığı gülmece ve ironik durumlara göre ayrı ayrı ele alınmaya çalışılacaktır.

- Kesckemet adlı ünlü panayırların kurulduğu Macar kasabasından, Kuruczların Çete başı İstvan Csuda'nın kasabaya baskın yaparak Pir Bruno Babayı kaçırarak kasabalılardan fidye istemesi

2. Adı geçen kitapta önsözü yazan T. Halasi Kun eserin tarihsel romanla tarihsel öykü arasında bir yerde olduğunu söylese bile biz teknik olarak uzun hikâyeye yakın olduğunu düşünerek hikâye demeyi uygun gördük.

- Papazın kurtarılmasının ardından henüz kasabaya varmadan, başında Ali Mirza Paşa olan Türklerin önce Keşiş Litkei'yi sonra belediye başkanının karısını kaçırması ve fidye istemesi

-Kaçırılanların kurtarılmasından sonra bu durumlardan bıkan belediye başkanı Janos Szücs'nin istifa etmesi ve Kesckemet'in idari yönetim bakımından boş kalması

-Halkın başkaldırısı üzerine belediye üyelerinin çözüm araması ve bir yıl süreyle belediye başkanı seçmesi

-Bir terzinin oğlu olan Mihaly Lestyak'ın gönüllü aday olması ve başkan seçilmesi

-Yeni başkanla beraber meclisin kente bir Türk yönetim getirilmesine karar vermesi

-Terzi olan babası Masya Lestyak'ın oğlunun başkanlığını onaylamaması

-Yeni başkanın ilk iş olarak Türk paşasının elinde olan tutsakları kurtarması

-Komşu kasaba Nagykörösle aralarının bozulması üzerine, Budin paşası aracılığıyla Türk padişahına hediye olarak içlerinde genç kız Czinna'nında olduğu kadınların götürülmesi

-Türk padişahının hediyelerine karşılık onlara bir kaftan vermesi

-Kaftanla kasabaya dönerken Czinna'nın padişahın yanından kaçıp onların yanına dönmesi ve tedbir olarak başkan tarafından erkek kılığına sokulması

-Lestyak'ın değersiz zannedilen bir kaftanla döndüğü için başkanlıktan alınması ve yerine Üçler meclisinin kurulması

-Yakın kentlerden Nagykörös'ün insanları başta olmak üzere bu kaftanla dalga geçilmesi

-Amansız Tatar alayından Olaj beyinin Clasanos gölünün yanında durarak kasabayı haraca bağlaması

-Haraçtan kurtulmak için Üçler başkanının eski başkan Lestyak'ı onun yanına göndermesi

-Yola çıkan Lestyak'ı Czinna'nın ikna etmesi, Tatar beyinin yanına kaftanı giyerek giden Czinna'nın bey tarafından saygıyla karşılanması

-Kasabada Lestyak'ın affedilmesi ve kaftanın büyülü kaftan olarak ünlenmesi

-Üçler meclisinin dağılması ve Lestyak'ın daimi başkan seçilmesi

-Kaftanın güç gösterisi olarak kullanılması ve kasabanın rahatlaması

-Başkanın kaftanı saklamak için belediye konağındaki demir sandığa koyması ve ardından kaftanı çalmak için girişimlerin başlaması

-Birbirine aşık olan Başkan ile Czinna'nın fakirlik nedeniyle evlenememesi

-Sahte kaftanların diktirilmek istenmesi ve gelin ile kayınbabanın bunu kabul etmesi

-Sahte kaftanı diken babanın kendi eserine kıyamayarak gerçek kaftanı adı belli olmayan kişilere vermesi

-Sahte kaftandan haberi olmayan başkanın babasını kaftanla sadrazamın taburuna elçi olarak göndermesi ve babasının başının uçurulması

-Olaj beyiyle karşılaşan başkanın bey tarafından tanınmaması, eskiden Lestyak yerine Czinna'nın beyin yanına gittiğinin anlaşılması

-Bu sahtekarlık üzerine başkanın öncülüğünde mahkeme kurularak sandığın anahtarını terziye veren Czinna'nın yargılanıp ölüme mahkum edilmesi

-İdam günü Czinna'nın yapılan baskınla kaçırılması, başkan Lestyak'ın da o günden sonra ortada görünmemesi

-Macar kasabasının halen gerçek kaftanı beklemesi.

"OSMANLI MANDASINI İSTEYEN BİR MACAR KENTİ: KECSKEMET"

İlk bölüm Uğursuz İşler/Papazlara Gösterilen Rağbet adını taşır. İlk bölümde himaye isteğinin adı anılmazdan evvel yazarın anlatıcı ses olarak bu kentin son yıllardaki durumunu tespit eden görüşleri ve bunların ortaya çıkmasına sebep olan olaylar anlatılmaktadır. İlk güldüren ironik yapı ile de burada karşılaşırız. Anlatıcı kimi kentlerin halklarının "Türkler bizde yüz, iki yüz yıl oturdu, çok çile çektik!" diye sızlandığını söyler hâlbuki asıl çile çekenin bunlar olmadığını aslında asıl çile çekenlerin kendi başına yaşayan, kimsenin eğleşmediği kentler olduğunu ekler. Bu toplumların özgürlük istemine, hâkimiyetin kendi elinde olmasını isteyen bilinç yapısına tam zıt bir görüş olarak ilk ironik durumdur. Ancak burada bir durum tespiti söz konusu olduğundan okur bu hale gülmekten çok sebebini merak eder ve okumayı sürdürür. Nedir bu başıboş kentlerin başına gelenler?

Kentte kurulan pazarlar mutlaka civara yerleşmiş beylerin, çapulcuların saldırısına uğramaktadır. Hangisi saldırırsa diğeri kendi payını istemeye gelir ve zararlı çıkan hep kent halkı olur. Bununla da kalmaz kentin önemli din adamları ardından kadınlar kaçırılarak fidyeler istenir. Fakat bir başkasının himayesinde olan kentlerde güç yalnız bir çapulcudadır. Yani ortada kötünün en iyisi olan bir tercih söz konusudur. Zaten doğal akışı bozan ve gülmeyi oluşturan da budur. Kadınların kaçırılma hadisesi o kadar yaygınlaşır ki karşıdan bir toz bulutunun kalktığı görülse buna yorulur.

> "Genç kadınlar akşamları küçük ellerini kaldırarak kentin koruyucu evliyası piskopos Aziz Nicolaus'a yakarıyor, kent mühründe bir keçi kafasına saplı olarak tuttuğu burmalı sopasıyla duran o bön bakışlı evliya belki bir şey yapar umuduyla yalvarıyorlardı" (s. 24).

İkinci bölümse artık halk için hayatı zorlaştıran uğursuzluklara çare aranmaya başlandığı süreci anlatır. Kaçırılan son kişi tümüyle iradenin bittiğini gösterir. İş belediye

başkanının karısına kadar varmıştır. O günler umutsuzluğun arttığı günlerdir. Yönetimden birinin bile karısı kaçırılmış ve güç bela fidye denkleştirilerek kurtarılmıştır. Olay sonunda belediye başkanı asasını bırakır. Kimse bu asayı eline alıp belediye başkanı olarak kendini ateşe atmak istemez. Normal şartlarda bürokratik makamlar arzulanan yerlerken bu konuda da iş tersine döner. Hatta istememek makbul olur.

> "Deli otu yememişlerdi ya! Tanrı'nın günü, her birinde olmayacak isteklerde bulunan ve hep : "yoksa zatını kazığa vurdururum!" gibi (hani şu karışık zamanda yaparlar mı yaparlar) gönül alıcı sözlerle biten dört beş buyruk almak hoş bir şey değil" (s. 25).

Kent kurulu yine de bu soruna çözüm bulmak için toplanır ancak öneriler çözümden ziyade çözümsüzlüğün açığa vurumudur. Özellikle Türk beylere karşı yapacak bir şeylerinin olmadığı noktasında anlaşmışken ortaya kentin terzisi Lestyak'ın oğlu çıkar ve farklı bir fikir ortaya sürer. Türkleri ülkeden kovmayı değil bilakis kentlerine getirmeyi teklif eder. Bu fikir ilkin kargaşaya sebep olsa bile kent kurulu bu delikanlıyı dinlemeye karar verir. Genç, açıklamasında bir ironik durumu daha açıklar. Üyelere karşı "Özgür kentiz efendiler, ama bu özgürlüğümüze zincirler vurulmuştur. Yaşayabilmemiz için başımıza bir despote gerek (s.27). diye seslenir.

Bu ifadeleri böyle güzel bir söz duymadıklarını düşünerek dinleyen kurul üyeleri seçimlerini yaparlar. Yeni belediye başkanı terzinin oğlu Mihaly Lestyak olarak seçilir. Tabi içlerinden deli otu yemiş birini bulmuş olmanın hınzır gülümsemesiyle sevinirler. Seçimle beraber kente bir Türk yöneticinin getirilmesi karara bağlanmış olur. Öte yandan Terzi, aynı saatlerde, oğlunun işten kaytardığını düşünerek onu aramaya çıkar. Oysa baba mesleğinde bile tutturamayan delikanlı belediye başkanlığı için halk huzuruna çıkmaya hazırlanmaktadır.

> "Fakat Genç Lestyak sanki hiç de eskisi değildi; çalımlı ve ağırbaşlı adımlarla yürüyordu. Yüzü gençlerde görülen bir kızartıyla parlıyor, gözlerini, başlarına devlet kuşu konanlar gibi gülümseyerek halkın üzerinde dolaştırıyordu" (s. 33-34)

Yeni başkanın seçilmesi, başkanlık kutlamaları tezat bir fikrin bu coşkulu kutlanışı mizahî bir durumu da örneklendirir. Zaten halk da bu sarhoşluk geçtikten sonra "Ne çılgınlıkmış meğer yaptığımız. Bayağı soytarılıkmış" diye söylenmiştir. Fakat başkanın zeki ve kurnaz müdahale tarzı kısa zamanda halkın sevgisini kazanmasını da sağlar.

Başkan, Türk himayesine girebilmek için hazırlıkları başlatır. İlk olarak sapı altından ağzı gümüşten bir telkari nacak ile sapı yakut, zümrüt kaplı bir kırbaç ısmarlar. Bunların yanında belediye konağının önünde yüz baş koca boynuzlu öküzle ılgıdan seçme en güzel elli tay istemiştir. Halkın buna yorumu ise gülünçtür. Terzinin oğlu Lestyak için, "Altın saplı kırbaç, altın nacak, ulusal kurdeleli öküzler, taylar! Yoksa kralın oğlu bizim soylu kentimize başçoban mı duracak?" (s. 39) derler.

Dört Muhabbet Çiçeğiyle Yola Çıkış'taysa gülmeyi sağlayan unsurlar kadınların fiziksel görünüşü üzerinden verilmeye çalışılır. Budin'e Türk padişahına hediye olarak götürülecek kadınlar seçilmiş ve onlar için urbalar diktirilmiştir. Kitapta "suratsız kadınlar" diye tarif edilen kişilerin giyeceği kıyafetleri bekleyen kişiye de cehennem zebanisi yakıştırması yapılır. Bu güvenlik hâlinin komikliği nöbetçinin satır yerine elinde fındık sopası tutmasıdır. Kıyafetlerin nasıl olduğunu görmek için onları giyenler zebaninin karşısına çıkıp kendilerini gösterirler. Başkanlıkça dikilmiş bu kıyafetleri giymek kasabada itibar meselesi

haline gelir. İnsanların çoğu "Ben kaya yarığından çıkmadım ya, Lestyak'ın urbalarını ben de giymiştim!" (s. 51) diye övünür. Nihayet kadınlar Türk padişahına götürülmeye hazırdır.

> "Pazar sabahı, her birinin boynunda demirden birer zarif çanla boynuzları kurdeleli yüz öküz, yelelerine küçük gümüş çıngıraklar takılı, ılgıdan seçilmiş, ceylan gibi elli tay da gelmişti. Arabalardan ikisine kızlar bindiler; bu kızlardan ikisi giyinişine göre sözde gelin, hem de en cilvelisinden yeni gelinlerdi. Arkalarından üye efendiler, gümüş kordonlu açık mavi pelerinler içinde yaylı arabalarına tırmandılar. Öndeki arabayı, yanına Ferencz Kristof'u, karşısına da Jazsef İnokai'yi oturtarak Başkan bindi. Bunlardan biri öküzler, öteki taylar üzerine memur edilmişti. İkinci arabada oturan eski elçi Bay Agoston şimdi çiçekçi olmuştu. Siyaset böyledir işte! Gabor Porosznoki pırıl pırıl bir ipek kılıf içinde silahları götürüyordu. Belediye üyelerinin altıncısı olan ufak tefek, kambur György İmecs pek gösterişsiz bir adamdı ama Türkçeyle Tatarca'yı iyi konuştuğundan onu da "yağlayıcı" olarak götürüyorlardı" (s. 54).

Aslında kurguda buraya kadar anlatılanlar olağan şeylerdir. Kendi çıkarını gözeten bir kasaba idaresi yapması gerekeni yapmıştır. Ancak belediye başkanının seçiminden çözüm yoluna hatta huzura götürülecek hediye seçimlerine hepsi normalin içindeki garipliklerdir. Örneğin hediyeleri götüren heyet dikkatli bir zeka için iğneleyici birçok ayrıntıyı barındırır. Herkesin bir başka görevinin olduğu heyette bir yağlayıcının bulunması, onun işinin önemi insanların derdini tıbbî ilaçlarla değil altınla iyi etmeye çalışmasıdır. Padişah katına çıkabilmek için alınacak izinde her aşamada bu altınları dağıtmıştır.

Heyet bolca altın dağıtımı sayesinde padişahın karşısına çıkma izni alır ve huzura çıkar. Padişahın katına çıkanların isteği bağımsızlık değildir. Aksine hikâyenin asıl ironik yapısını oluşturan dilekler buradadır. Kasabadan gelen heyet padişahın penceresinden onlara "nazar kılmasını" ister. İlgisizce konuşanları dinleyen sonradan anlatıda kadın düşkünü olarak tanıtılan padişah kendisine getirilen kadınları görünce canlanır ve heyeti daha bir can kulağıyla dinler. Hatta anlatıcı "dilmacın aracılığı olmaksızın gülümsemek lütfunda bulundu (s. 58) der. Fakat lütuf almak için bunlar yetmez. Çünkü komşu kasabalardan farklı isteklerle gelenlerde olduğu için daha güçlü, kesin adımlar gerekir.

> "Kecskemetliler dışarı çıkarken içeri bırakılmalarını bekleyen Nagyköröslü komşularına "Günaydın!" diyerek avluya çekildiler. Birkaç dakika sonra kâhya usulca onların yanına sokuldu (yağlayıcı onu önceki gün görmüştü) ve üyelerin omuzlarına vurarak, dost bir yüzle onlara umut verdi." (s. 60).

Asıl fıkralık olaylardan biri bu bölümdedir. Yağlayıcının çabasına rağmen kasabalarına bir Türk memur atanmaz. Sırada başka heyetler huzura çıkar. Yakın kasabalardan Nagyköröslülerle aralarında süren rekabet nedeniyle bir çekememezlik olduğundan Kecskemetten gelen heyet en azından onların isteklerinin de yapılmamasını dilerler. Ve yağlayıcının çabasıyla bulduğu kişi padişahın onların isteğini de reddetmesini sağlar. Ancak Nagyköröslülerin isteği onları da ilgilendirmektedir. Bunu çok acı bir şekilde sarayın kâhyasından öğrenirler. Kâhya:

> “ -Ah domuzlar, diye bağırdı uzaktan, talihinizi ayağınızla teptiniz.
>
> Bir şeyden haberi olmayan üyeler taş kesilerek bakakaldılar.
>
> -Ne oldu Tanrı aşkına.
>
> -Ne olacak, eşekliğinize doymayın! Nagyköröslüler gerek Budin gerekse Szolnok Paşalıklarının uzaklığından çeşitli işlerini görmek için buralara gidip gelmenin zorluğundan, yoruculuğundan yakındılar ve kendilerine yakın olan Kecskemet’te Türk yönetimi kurulmasını istediler” (s. 60).

Yazar fıkra gibi anlattığı bu olayla doğal seyreden bütün insanî hâllerin, isteklerin yine aynı kişileri kullanarak nasıl gülünç duruma düşürdüğünü gösterir.

Konuşan Kaftan’a adını veren kaftan padişahın sarayından ayrılırken olay akışına dâhil olur. Heyet, bir Türk paşasının himayesine girme istekleri reddedilerek kasabaya döner. Fakat saraydan ayrılırken padişah onlara jest yapmış ve kaftan vermiştir. Ellerinde bir eski kaftanla girdikleri kasabada neredeyse linçe uğrarlar. Kaftan hem kendi kasaba halkı hem de çevre yerleşim yerlerindeki insanlar arasında mizah konusu olur. “Yüz öküze, elli küheylana karşılık bir yeşil hırka” (s.63) yla kalan kasaba halkı yanında anlatıcı bile kızgınlığını dile getirmekten çekinmez.

“Daha o akşam Budin’den gelen haberler, Köröslülerin Kecskemet’i nasıl mat ettikleri, daha doğrusu Kecskemet’in kendiliğinden ne türlü faka bastığı, Sultan’ın alay eder gibi bunca değerli armağana karşılık onları bir kaftanla aşırıverişi haberleri her yana yayılmıştı. (kaftanı yere batsaydı!) O kaftanla ne yüzle çıkıp geliyorlardır. “ (s. 75)

Kaftanın sıcak tutmak yerine buz kestirdiği yerde en büyük bedeli başkan öder. Yerini Katolik, Kalvinci ve Luterci üç kişiye bırakmak zorunda kalır. Anlatıcı bu olayı “kıyamet kopmasına kopmamıştı ama canım cepkenin ele alınacak yeri kalmamıştı; zavallı Mihaly’i de yaka paça kentin küf kokulu zindanına sürüklediler” (s. 79) diyerek anlatır.

İşe yaramayan kaftan, belediye başkanını da işe yaramaz hale getirir. Lestyak’ın babası oğlu için adalet ister. Bunu lahana salamurası konulmuş bir sandığın üstünde yapar. Meclis yalnız oğlunu hapse atmakla yetinmez yakın zamanda fidye isteyen Tatar beyine elçi olarak gönderir. Elçiliğe gidenin geri dönemeyeceği, öldürüleceği bellidir. İşler umulduğu gibi sürmez. Lestyak, oyun içinde oyunla baba ocağına kahraman olarak döner. İşin sırrı hemen anlaşılır. Kısa süre sonra Tatar beyinin bu kaftandan korktuğunun ve saldırılarını durduklarının anlaşılması Lestyak’ı yeniden belediye meclisi nazarında “kardeşim” yapar. Yeşil kaftanın büyük bir sevgiyle karşılanması, her görenin eğilip onu öpmesi, parıltılı gözlerle bakılması onu büyülü bir şey gibi algılatır. Fakat işin aslı kaftanın bir ucunda padişaha ait mührün olmasıdır. Bu ayrıntının farkına varamayan idareciler korkusuz, halk sever genci süresiz başkan kabul ederler. Kendilerince bu süresiz başkanlığa da gerekçe bulurlar.

> “Neden olmasın? Bizim yapacağımız, kutsal Macar tacı –Tanrı’nın izniyle- Habsburg hanedanında ilk erkek çocuklar yoluyla nasıl babadan oğula geçiyorsa kentimiz başkanlık asası da öylece Bay Lestyak’ın torunlarına geçmelidir, buna karar verip tutanağa geçirelim (s. 97).

Konuşan Kaftan'ın olay örgüsünde yazar kişilerin sahici bir sorunu oldukça ironik bir yolla çözüme kavuşturmalarını anlatır. Bu çözüm yollarını düşünürken oldukça ciddidirler. Her şey doğal akışında gibidir. Kaftanın oynadığı rol bir karakterin rolüyle eşdeğer olarak düşünülebilir. Etki gücü yüksektir. Zaten kaftana konuşma sıfatının layık görülmesi de onun iş bitiriciliğiyle ilgilidir. Kaftan, bir nesne olmasına karşın insanların hayatına etki eder. Kimisi onun varlığıyla mutlu olurken kimisi için azaptır. Hikâyenin ilk kaftanı Lestyak'a verilenken daha sonra bir ikizi bile yapılır. İlki öyle muteber tutulmuştur ki "kaftan tam otuz gün Belediye Konağı'nda halkın gözünün önüne konacak, gelen geçen, yerli yabancı herkes parasız seyredecek, yalnızca Nagyköröslü olursa on dinar verecek (bu da çok âlâ)" (s. 104) tir.

Kaftana dair açıklanan bu önem dahi okuru güldürmeye yetecek düzeydedir. O kadar ki kiliseden kutsal eşya sandığı getirilerek geceleri ve gündüzleri onun içinde kalacaktır. Yabancı bir elin dokunması yasaklanır. Başkan sandığın anahtarını sevdiği kadın Czinna'ya koynunda saklaması için verir. Anlatıcı burada da araya girerek Seneca'dan kadınlara dair bir hüküm cümlesi aktarır. Seneca'ya göre yağmur yağdığında saçak altına saklanacak kadar aklı olmasının yeteceği kadınlardan birine bu görevi vermenin sakıncası hatırlatılmak istenir. Yazar başkanı değil Seneca'yı haklı çıkarır. Hikayenin tümünde kadınların gösteriş düşkünlüğü vurgulanırken emanete sahip çıkamama, görevi sürdürememe yanının da olduğu vurgulanır. Yazar aslında Czinna'yı daha kurguya girdiğinden beri pozitif bir ayrıma tâbî tutmuştur. Padişahlar götürülen kızlardan biri olmasına rağmen girmesi epey müşgül olan saraydan tek başına kaçmayı becermiştir. Üstelik kaçtıktan sonra ceza almamak için erkek kılığına girmeyi kabul etmiş, çırak bile olmuştur. Bu kadar kurnazlıkla işlerini yürüten kadın, koynunda saklamaya söz verdiği kaftanın konulduğu sandığın anahtarını, ikna edilemeye hazır kasabasının insanları gibi davranarak kişisel çıkarını düşünerek başkasına verir. Yazar Mikszat, ait olduğu toprakların bu hikayesiyle ağlanacak hallerini güldürerek anlatmaya çalışmıştır. Bergson'un gülme kuramında aptalca çözümler bulanların, beceriksizlerin, vurdumduymazların, çıkarcıların ve bunlar gibi insanlar arasında doğal haliyle dolaşanların garip bir dayanışması vardır. Konuşan Kaftan'da da daha ilk cümlelerde başlayan garipliklere tek bir kişi itiraz etmez. İtirazsız kabul edilen kararların gerekçesi de hemen oluşturulur. İnsanlar kanmaya, kandırılmaya hazırdır. Ancak kandıranın da doğrudan böyle bir amacı yoktur. Yazarınsa derdi bu cehaletin farkına varılmasını sağlamaktır.

Sonuç

Konuşan Kaftan adlı uzun hikâyede, dikkat çeken nokta kendi kendisiyle alay eder tarzda yaşamaya çalışan halkın başından geçenlerdir. Huzuru bulmak adına ironik kararlar almaları okurun eleştirisini çekmek yerine okuru ince mizah anlayışıyla güldürmektedir. Mikszat bu hikâyesiyle, kendi halkının tarihi dönemine ışık tuttuğu gibi, halkın yağmurdan kaçarken yaşadığı çelişkileri, mücadele azminden yoksun, bağımlılığı ve himayeyi kurtuluş gören insanların bilinç eksikliklerini de dile getirmiştir. Güçlü olanın kazandığı, hükmetme isteğinin normal görüldüğü, paçasını kurtarma anlayışının sıradanlaştığı bir çağdır anlatılan çağ. Acınacak haller gülünecek hallere çevrilmiştir.

Eserde kaftan üzerinden insanın kendi iradesinin güçlü bir şeyin parçası olmanın daha değerli olduğu vurgulanır. Kendi insanına faydalı olmayı kurnazlıkta bulan yöneticiler vardır. Sınırlarını askeri gücü, bağımsızlık anlayışının pekiştirilmesiyle korumak yerine kişisel hırslarıyla, maddi kazanç umuduyla makamlara gelen ve orada da türlü günlük çözüm adımlarıyla daha büyük felaketlere sebep olaark tümüyle kaybedenler vardır.

Hikaye örgüsünde anlatılanlar aslında bir halkın nasıl kimliksizleştiğinin göstergesidir. İmparatorlukların ömrünün tamamlanmaya başladığı, milliyetçilik hareketlerinin etkisiyle neredeyse her milletin kendi bayrağını dalgalandırmaya çalıştığı yüzyılda halen himaye hatta manda arayışına girilmesi ilginçtir. Birbiri peşi sıra gelen kötü olaylar, baskınlar halkın gözünü açmasını da engeller bir taraftan. Bir kasaba halkının yapamadığı şeyi güçlü bir padişahın hediye ettiği kaftan yapar. Kaftanın bir varlık gibi gösterildiği, sembolleştirildiği hikayede; rağbet edilen şey de ortaya konulur. Tanrısal bakış açısına sahip gözlemci anlatıcı niyetleri okur ve kasaba için çok kötü sonuçlar doğuracak olayları bile zaman zaman karakterlerin diyaloğunu da kullanarak okura anlatır. Bununla amacın yargılamaktan çok güldürmek olduğunu da ortaya çıkar. Anlatıcı yazarın sözcüsü gibidir. Anlatılacaklar bitince yazar direk sözü devralır ve sonsöz ekleyerek tarihi bir metne açıklama yazar gibi konuşur. Kasaba üzerinden kendi halkına seslenir gibidir. Maklus talihi yenmenin kaftan beklemek olmadığını ifade ederek nesillerin hala uyanışı yaşamadığı bir yerlerde kaftanı beklediğini söyler. Yaklaşık üç-dört yıl gibi bir zaman dilimini anlatan yazar, aralara kişisel yargılarını ekleyerek devri eleştirir.

Gülme kuramının merkeze alınarak okunduğu bu hikâyede, mizahın nasıl oluşturulduğu adım adım anlatılır. Gülme eylemi, karakterlerin tasviri, mekânın stratejik konumu düşünülerek baskınlarla rağbet gören bir yer olarak sunulması, kişilerin amaçlarına duygusal hizalama yapılarak doğallaştırılması, zeka kullanılarak sorunların anlık çözümlerinin bulunması komikliği artırır. Kaftana atfedilen roller, insan elinden çıkmasına karşın insana hükmeden halleri, ironik yapılar oldukça ustalıkla kullanılmıştır. Yazar bu ironik halleri kullanırken bile ciddiyetini kaybetmez. Okura bile tek çıkar yolun bu olduğu hissini verir.

Kaynakça

Bergson, H. (1945). *Gülme*. (Çev. Mustafa Şekip Tunç). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Bergson, H. (1947). *Yaratıcı Tekâmül* (Çev. Mustafa Şekip Tunç) İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Bergson, H. (2011). *Gülme* (Komiğin Anlamı Üzerine Deneme). (Çev. Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat.* Ankara: Aydın kitapevi.

Gündoğan, A. O. (2013). *Bergson,* İstanbul: Say Yayınları.

Hajdu, Peter (2003). The Double Chronotope In Kalman Mıkszath's Novel The Sıege Of Beszterce, *Hungarian Studies* 17/2 (2003) 0236-6568/2003/S20M © 2003 Akadémiai Kiadó, Budapest, sa. 267-294.

Mikszath, K. (2000). *Konuşan Kaftan*. (Çev. Sadrettin Karatay) İstanbul: Cumhuriyet Kitaplığı.

Morreall, John (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak* (Çev. Kubilay Aysevener ve Şenay Soyer) İstanbul: İris Yayınları.

Radnai, Dániel (2018). Realizmus-képzetek a Mikszáth-recepcióban (1887−1945), *Annona Nova IX*. A Kerényi Károly Szakkollégium évkönyve, Pécsi Tudomán yegyetem Bölcsészettudományi Kar Kerényi Károly Szakkollégium Pécs, 2018, A szerkesztők, 2018, ss 139-152.

Topçu, Nurettin (1968). *Bergson*. İstanbul: Hareket Yayınları.

OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE KAHVEHANE KÜLTÜRÜ

Aykut BALCI
Ardahan Üniversitesi
@balci_aykut53@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-8720-8984
Fulya FEYİZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
fulyafyz@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3794-1843

ÖZET

Kahvenin Etiyopya'da (Habeşistan) keşfedilmesinin ardından Yemen'de muhtelif tarikatlar tarafından gece zikirlerinde tüketilmeye başlanmıştır. Bu tüketim kahvenin adını duyurmasını sağlamış ve kamusal mekânlar olarak kahvehaneler ihdas edilmeye başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ise ilk kahvehaneler 1554 yılında Tahtakale'de açılmıştır. Zaman zaman kahve ve kahvehaneler tartışma konusu olmuştur; fakat kahvehanelerin Osmanlı topraklarındaki varlığı, hem kahvenin sevilmesine hem de insanların bu mekânlarda sosyalleşmeye ihtiyaçlarının olduğuna dair emarelerdir. Nitekim bugün daha çok kıraathane olarak bilinen kahvehanelerin işlevselliğini koruması da bu durumun en sahih göstergesidir. Kahvehaneler, insanların etnik köken, iş kolları ya da dini aidiyetlere göre sınıflandırma olmadan bir araya gelebildikleri mekânlardır. Ayrıca bu kamusal alanlarda hoş sohbetlerin yapıldığını, devlet ile ilgili konuşmaların gerçekleştirildiğini, zaman zaman çeşitli oyunların oynandığını ve boş vakitlerin değerlendirildiğini söylemek de mümkündür. Bu sebeple kahvehaneler, Osmanlı İmparatorluğu'ndan itibaren kültürel bir miras olarak varlığını korumuştur. Dolayısıyla araştırma konusu Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kahvehanelerin zaman içerisindeki değişimlerini ve bugünkü konumunu ele alacak niteliktedir. Kahve ve kahvehane kültürünün devamlılığı sebebiyle bu konu tarih ve sosyoloji gibi bilim dallarının dışında sosyoekonomik, siyasi ve kültürel gibi pek çok alanı da yakından ilgilendirmektedir. Araştırma konusu, bu fikirden hareketle nihayetine erdirilecektir. Çalışmanın ana kaynaklarını, Başbakanlık Osmanlı Arşivi ve Cumhuriyet Arşivi oluşturacaktır. Bunun yanı sıra seyahatnamelerden ve kahvehane ile ilgili yazılmış çeşitli araştırma-inceleme eserlerinden de faydalanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı İmparatorluğu, Cumhuriyet, kahvehaneler.

COFFEEHOUSES CULTURE FROM OTTOMAN TO PRESENT

ABSTRACT

After the discovery of coffee in Ethiopia (Abyssinia), it was started to be consumed in night dhikr by various sects in Yemen. This consumption enabled coffee to be known and coffee houses started to be established as public spaces. In the Ottoman Empire, the first coffeehouses were opened in Tahtakale in 1554. Coffee and coffee houses have been the subject of controversy from time to time; However, the existence of the coffeehouses in the Ottoman lands is a sign that coffee is loved and that people need socialization in these places. As a matter of fact, the preservation of the functionality of the coffeehouses, which are known as coffee houses today, is the most accurate indicator of this situation. Coffeehouses are places where people can come together without being classified according to ethnicity, business lines or religious affiliation. In addition, it is possible to say that pleasant

conversations are held in these public spaces, speeches about the state are held, various games are played from time to time and leisure time is used. For this reason, coffeehouses have preserved their existence as a cultural heritage since the Ottoman Empire. Therefore, the subject of research is to deal with the changes in time and the current position of the coffeehouses from the Ottoman Empire to the Republic. Due to the continuity of coffee and coffeehouse culture, this subject is closely related to many fields such as socioeconomic, political and cultural, apart from science branches such as history and sociology. The research subject will be finalized based on this idea. The main sources of the study will be the Prime Ministry Archives of the Ottoman and Republic. In addition to this, there are various written about travel books and coffee houses Research and analysis works will also be used.
Keywords: Ottoman Empire, Republic, coffeehouses.

1.Giriş

Kahvenin keşfedilmesi ile ilgili muhtelif rivayetler mevcuttur. Fakat bu rivayetler içerisinde en bilineni Etiyopya'da (Habeşistan) koyunlarını kahve bitkilerinin olduğu bir alanda otlatan ve beklenmedik bir şekilde koyunlarının canlılık kazandığını fark eden bir çobana bağlanmaktadır. Bir diğer rivayet ise tekkesinden kovulan dervişin bulunduğu bölgede (Moka) kahve çekirdeklerini içerek orada bulunduğu süre boyunca bu içecek sayesinde tok kalmasını sağlamasıdır. Kahvenin bu şekilde keşfedilme süreci, bu bitkinin adını Yemen'de duyurmasını sağlamıştır. Özellikle kahvenin Yemen'de kullanılmaya başlaması XVI. yüzyılın ilk yarılarına denk gelmektedir. Burada kahvenin bilinmesine, tüketilmesine ve satılmasına öncülük edenler ise sufi tarikatlardır. Sufi tarikatlar tarafından kahvenin bilhassa gece zikirlerinde dinç kalabilmek ve Allah'ı anabilmek için tüketmeleri, kahvenin Yemen halkı tarafından da kabul edilebilirliğini hızlandıran bir süreç olmuştur. Kahvenin gece zikirleri dışında gündüz de tüketmeye başlaması, kahvenin sık kullanılan bir içecek haline gelmesine olanak tanımıştır. Kahvenin Yemen'de başlayan bu serüveni adını İstanbul'a kadar duyurmuştur.

Kahvenin Osmanlı İmparatorluğu'nda tüketilmeye başlaması ile ilgili çeşitli tarihler belirtilmiştir. Solakzâde'ye göre kahve Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferini takip ettiği yıllarda bir tacir tarafından İstanbul'a getirilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman döneminde ise meşhur olarak günlük hayatta sık tüketilen bir içecek haline gelmiştir (Yalap, 2017, s. 1911). Katip Çelebi ise kahvenin 950 (1543) yılından gemilerle İstanbul'a geldiğini ifade etmiştir (Bostan, 2002, s. 203).

Kahvenin XVI. yüzyılda İstanbul'a girişiyle başlangıçta bir sorun yaşanmamıştır. Çünkü kahvenin tanıtılması, tüketilmesi yine bir tarikat aracılığı ile gerçekleşmiştir. Kanuni Sultan Süleyman'ın da üyesi olduğu Halvetiyye tarikatı, kahvenin İstanbul'da benimsenmesini sağlamıştır. Ayrıca sultanın hususi doktoru olan Bedrettin el- Kusuni de kahve tüketimi ile ilgili olumlu görüşler beyan etmesiyle kahveye karşı herhangi bir tepki doğmamıştır (Çağlayan, 2012, s.100).

Kahvenin Habeşistan'da keşfedilmesi, Yemen'de tüketilmeye başlaması ve İstanbul'a kadar adını duyurmasıyla kısa sürede Osmanlı saray erkânı ve reaya tarafından sevilen bir içecek haline gelmesine vesile olmuştur. Bu durum da o zamana kadar hiç bilinmeyen bir kurumun yani Osmanlı kamusal mekânlarından biri olarak ortaya çıkan kahvehanelerin ihdas edilmesini sağlamıştır.

Bu çalışma Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar intikal eden ve sosyal hayatımızın ayrılmaz bir kültür ögesi haline gelen kahvehaneleri ele alacaktır. Kahvehanelerin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ilk örnekleri, kamusal hayattaki yeri, Osmanlı sosyal hayat içerisindeki konumu, bireylerin kahvehaneye olan ilgileri, Cumhuriyet'ten günümüze kahvehanelerde meydana gelen değişim ve dönüşüm aktarılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda,

Osmanlı'dan itibaren kültürel bir miras olarak süregelen kahvehanelerin tarihsel arka planının ele alınması elzemdir.

2. Osmanlı İmparatorluğu'nda İlk Kahvehane Örnekleri ve Karşılaşılan Tepkiler

XV. ve XVI. yüzyıllarda kahve içme alışkanlığının gittikçe yaygınlık kazanmasının en çarpıcı ve en önemli sonucu, kent, kasaba ve köylerdeki toplumsal yaşamı etkilemesidir, çünkü kahvenin içecek olarak hazırlanması ve satılması çerçevesinde o zamana değin bilinmeyen bir kurumu, yani kahvehanelerin meydana gelmesine sebep olmuştur. Böylece XVI. yüzyıla gelindiğinde kahve sadece Yemen'deki tarikatların tükettiği bir içecek olmaktan çıkmıştır (Hattox, 1998, s. 65).

İstanbul'da açılan ilk kahvehane için Gelibolulu Mustafa Ali 1553, Peçevi 1554 tarihlerini vermektedirler. Ancak, araştırmacılar tarafından kesin bir tarih üzerinde fikir beyan edilmiş olmasa da İstanbul'da ilk kahvehanelerin 1550'li yılların başında açıldığı genel kabul edilmektedir (Sökmen, 2011, s.16).

Kahvenin toplumun tüm kesimleri tarafından sevilmesi ve kahvehanenin evrensel bir kurum olarak yaygınlaşması İstanbul'a gelmesiyle gerçekleşmiştir. Tarihi Peçevi'ye göre, İstanbul'daki ilk kahvehaneleri Halepli Hakem adında bir tacir ile Şamlı Şems adında bir efendi, Tahtakale'de 1554 tarihinde açmışlardır. Kahvenin hem satıldığı hem de tüketildiği bir yer olarak kurulan kahvehane, kısa zaman içerisinde kahvenin tüketildiği bir mekândan çok sosyal hayatta bireylerin sıklıkla uğradığı ortak bir alan haline gelmiştir (Yaşar, 2005, s.239).

Bu mekânlar, ev, kışla, pazarlar ve cami gibi yerler dışında toplum için yepyeni bir sosyalleşme imkânı olarak ortaya çıkmıştır. Cami gibi mekânlar, yalnızca insanların ibadetlerini yerine getirmek için bir araya gelmesine olanak tanırken, kışlalar sadece askerlerin bir arada toplanabilmesini temin etmiştir. Bahsedilen bu kışlalar, Erving Goffman'ın deyimiyle bir anlamda *"total kurum"* yani Osmanlı İmparatorluğu'nun denetim sağlayabildikleri yerlerden biri olmuştur. Ev ise farklı yapılardaki insanların toplanabilecekleri bir mekân değil, hususi bir yaşam alanıdır. (Öztürk, 2005, s. 102).

Pazar yerleri belirli bir konu üzerinden bireylerin uzun sohbetler gerçekleştirebileceği bir yer değildir, burada asıl işlevi gerekli alışverişin yapıldığı mekânlar olmasıdır. Bu bağlamda kahvehaneler, dini ibadetlerin haricinde, farklı yapıdaki insanların bir araya gelmesine, olanak tanıyan sosyal kurumlar olarak meydana getirilmiştir (Öztürk, 2005, s. 102). Her ne kadar toplumun farklı kesimlerden kaynaklanan bir yapı olarak ortaya çıksa da genel anlamda kahvehaneler, herkese açık mekânlardır. Bu sosyal kurumlara insanların kolayca gidebilmesi ve fazlaca bir maddi külfete girişmeden bir araya gelmelerini sağlaması sebebiyle farklı etnik unsurlar, (Türk, Laz, Çerkez gibi) farklı kesimler arasında bir buluşma yeri olmayı kabul görmüştür (Tunç, 2014, s. 50).

Tahtakale, XVI. yüzyıl İstanbul'unun önemli merkezlerinden biridir ve bu özelliği Galata ile benzer yanlarının olduğunu göstermektedir. Fakat Galata'nın aksine burası kamusal mekân olarak meyhanelerin değil, kahvehanelerin açılmasına olanak tanımıştır (Bingül, 2013, s. 42). Tahtakale, İstanbul'un tek önemli merkezi değildir. Ancak burası ticari faaliyetlerin gerçekleştiği ve gün içerisinde sıklıkla yoğunluğun yaşandığı hususi yerlerden biridir. Kentin ve aynı zamanda imparatorluğun her kesiminden gelen tacirler Tahtakale'de bir araya gelmişlerdir. Tahtakale'deki bu canlılık kahvehanelerin de kısa zamanda benimsenmesini sağlamıştır (Ürer, 2010, s.3). İstanbul kahvehanelerini ilk tasvir eden kişi olarak bilinen Nağzî, Tahtakale'deki kahvehanelerden bahsederken buraya gelen müşterilerin kimisinin köylü, kimisinin şehirli, kimisinin genç, kimisinin yaşlı ya da kimisinin derviş olduğunu ifade etmektedir (Açıkgöz, 1999, s. 153). Bu da kahvehanelere gelen insanların çok çeşitli olduğunun açık bir göstergesidir.

Evliya Çelebi, eseri Seyahatnâme'sinde kahvehaneler ile ilgili bazı tasvirlere yer vermiştir. Tahtakale kahvehanelerinden sonra görece daha çok beğendiği Karaköy'deki kahvenin bir benzerinin daha olmadığını belirterek şöyle devam etmiştir; *"İrem Bağlı ve kuşları bol bir kahvedir ki misli Haleb'de Arslan Dede kahvesi veya Şam'da Sinaniye kahvesi yahut Mısır'da Harabâbâd kahvesi ola. Daima insanlarla dolu olduğundan her gün birer kantar kahve sürülüp günlük beşer yüz hizmetçileri var. Her köşesinde düşkün âşıklar birbirleri ile can sohbeti ederler. Böyle bir büyük toplantı yeri kahvehanedir. Dört tarafındaki gül ü gülistan ve reyhan bağı içinde nice bin kuşların ve bülbüllerin hazin sesleri ve hanende ve sâzendelerin birbirlerine hasımca fasılları zevkinden hissedar olan insanlar hayran olur…"* (Yalap, 2017, s. 1923).

İstanbul'da ve Anadolu'da açılan kahvehaneler toplumsal hareketliliğe sebep olarak, XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren şehir ve sosyal hayat üzerinde belirleyici hale gelmiş, ticari bir kurumdan daha farklı bir hüviyete bürünmüştür (Tutal, 2014, s. 154).

Osmanlı şehirlerinde, sosyal bir birim olarak mahalle önemli bir konuma sahiptir. Bu özelliği ile mahalle birbirini tanıyan, birbirlerinin davranışlarından sorumlu ve sosyal bir yardımlaşma içerisinde olan bireylerden oluşan toplulukların yaşadıkları yer olarak tanımlamak mümkündür (Kazıcı, 2017, s. 82). Osmanlı toplumunun bu sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın sistematik hale gelmesi bilhassa mahalle kahvehanelerinin ihdas edilmesiyle başlamıştır.

XVI. yüzyıldan itibaren mahalle kahvehaneleri ortaya çıkarak tarihsel anlamda, mekân ve kültür açısından günlük hayattaki tesiri ve sosyo-kültürel yapılanmasıyla mahallelerin kent hayatına adapte olabilmelerini temin etmiştir. Mahalle kahvehanesi camilerin dışında ve kendi amacı doğrultusunda bireylere sokak kültürünü deneyimle fırsatı sunmuştur. Aynı mahalle kahvehanesi birerler için birer karar organizasyonunun sağlandığı merkezlerdir. Mahalle eşrafı, günlük sohbetlerinin haricinde mahalle ve mahalle ahalisini ilgilendiren sorunların kahvehanelerde görüşülerek bir karar verilmesini temin etmiştir (Emeksiz, 2009, s. 124).

Mahalle kahvehaneleri genellikle tek katlı ahşap yapılardan yapılmıştır. Bu yapıların zeminleri ahşap olsa da bazılarının halı ile kaplandığını görmek mümkündür. Kahvehaneler genellikle birkaç sokağın bir araya geldiği noktada meydana gelen küçük bir alanda ve dükkân cami ya da çeşme gibi yerlerde inşa edilmiştir. Mahalle eşrafının sıklıkla uğradığı bu kahvehanelerin bazıları bahçe ya da ağaçlarla kapatılmıştır. Kahvehaneye gelen müşterilerin ayakkabılarını çıkartarak pabuçluk adı verilen dolaba koymaları usulü benimsenmiştir. Bilhassa bu durum daha çok Anadolu kahvehanelerinde yaygın bir gelenek haline gelmiştir. Bahsedilen uygulama cami ve evlerde de aynı şekilde hareket ettiğimize dair bir fikir vermektedir. Bu bağlamdan hareketle ayakkabıların çıkarılma hadisesi, kentin, mahallenin, ya da sokağın pisliğinin evlere, camilere ve kahvehanelere girmesini önleyerek rahat hareket etmektir (Mikhail, 2011, s. 197).

Kahvenin, XVI. yüzyıldan itibaren Osmanlı İmparatorluğu'ndaki varlığı zaman zaman hakkında olumsuz görüşler öne sürülmesine ve çeşitli tepkilerin doğmasına sebep olmuştur. Nitekim kahve ile ilgili ilk tepki dönemin şeyhülislamı Ebussuud Efendi'den gelmiştir.

Şeyhülislam Ebussuud Efendi, *"kömür gibi kavrulmuş şeylerin"* tüketilmesinin haram olduğuna yönelik fetva vermiş: Yiyecek ya da içecek olarak kullanılacak tüm besinlerin kullanılışı, ateş altında tutulup ürünlerin bozulduğu ve yakıldığı durumlarda, İslamiyet'e münasip olmayıp yasak sayılmaktadır. Nihayetinde III. Murad döneminde kahveye karşı sert tutum sergileyen ulemanın görüşü hâkim gelmiş ve *"Sultan iradesiyle"* kahve yasağı uygulanmaya başlanmıştır (Göktaş, 1999, s. 75).

Ebussuud Efendi'nin bu fetvasının akabinde 1539-1605 dönemlerinde şeyhülislam vazifesinde bulunan Bostanzade Mehmet Efendi de, kahvenin tüketilebileceğine dair bir fetva

çıkarmıştır. Bu yeni yorumlama üzerine III. Murad kahve yasağını kaldırmıştır. Bilhassa 1592'den sonra kahvehane sayılarında artış meydana gelmiştir (Birsel, 1983, s. 11).

II. Selim, III. Murad ve I. Ahmed dönemlerinde uygulanan yasaklar ise kısa süreli ve etkili olmuştur (Emeksiz, 2009, s. 124). Fakat kahvehanelere ilişkin en kapsamlı yasaklama IV. Murad döneminde gerçekleşmiştir.

2 Eylül 1633 günü Cibali tarafında bir gemi kalafathanesinde bir yangın vuku bulmuştur. Bu durum kısa zamanda çevresini de etkisi altına almış ve İstanbul'un birçok yerine sirayet etmiştir. Yangın sırasında rüzgârın şiddetlenmesi sonucunda bu durumun önüne geçilememiş ve yangın bir gün boyunca devam etmiştir. Peçevi ve Katib Çelebi gibi devrin müverrihleri yangın sonucunda yanan büyük binalardan ve konaklardan eserlerinde bahsetmişlerdir. Osmanlı mimarisinin en güzel örneklerini sunan bu binalar yanarken, aynı zamanda konaklardaki nadir yazma eserler de büyük tahribata uğramıştır. İstanbul'un önemli bir çoğunluğuna zarar veren bu yangının akabinde insanlarda kahvehanelerde toplanarak yangın hakkında bir hayli dedikodu yapmıştır. Bu sebepler neticesinde kahve ve tütünü haram kılan Kadızade Mehmed Efendi'nin de beyanları üzerine Sultan Murad kahvehaneleri kapattırmıştır (Cezar, 2011, s. 1892). İstanbul'da kahvehane yasak olduğu halde, Edirne'de henüz yasak edilmemiştir. IV. Murad bunu haber alınca, hattı hümayun ile bostancıbaşısını göndermiş ve Edirne'deki bütün kahvehaneleri yıktırmıştır (Altınay, 2011, s. 30).

Sultan IV. Murad'ın bizzat hizmetinde olan Solakzâde, yaşanan bu hadiseden sonra verilen ölüm cezalarını hoş karşılamazken, Naimâ ise meseleyi dedikodu yapan ve şiddete başvuranlardan çok çeken Osmanlı toplumunun menfaati için Sultan IV Murad'ın bu kararları alması gerektiğinin haklılığını ifade etmiştir. Ona göre, tütün ve kahveyi bahane ederek kahvehanelerde bir araya gelen bazı güruh; devlet büyükleri hakkında dedikodu yapmış, iftiralar atmış ve kötü sözler söylemişlerdir. Bu sebepler doğrultusunda padişahın kılıçla halkı korkutarak gidişatın bir anlamda önlemesi gerekmiştir. (Akbulut, 2015, s. 516).

Katib Çelebi: *"O zamandan beri İstanbul kahvehaneleri: bilgisiz kalpler gibi yıkılmıştır. Yeniden açılır ümidiyle bir zaman sahipleri bozmayıp, kapatmamışlardı. Sonra çoğu, belki tümü bozulup dükkân yapıldı. Fakat İstanbul'dan başka şehir ve kasabalarda eskisi gibi (kahvehaneler) açılıp (kahve) içilir"* şeklinde ifade ederek IV Murad'ın yasaklarını aktarmıştır (Çetinkanat, 1997, s. 9).

IV. Murad'ın ölümüyle başa geçen, Sultan İbrahim'in döneminde tütün yasağına ehemmiyet verilmesi sebebiyle kahve yasağı iyice ortadan kalkmış, tacirler Yemen'deki ortaklarından kantar kantar kahve getirtmeye devam etmişlerdir. Kahvehaneler yeniden açılmış, kahve ve tütün tüketimi iyice artmıştır (Göktaş, 1999, s. 76).

2. Sosyal Hayat İçerisinde Kahvehanelerin Konumu

Kahvehaneleri sadece dedikodu ya da boş sohbetlerin yapılıp devlete karşı hareketlerin sergilendiği bir mekân olarak aktarmak yanlıştır. Kahvehaneler, farklı etnik köken ya da farklı kültürdeki insanların bir araya gelip hoşça vakit geçirdikleri yerlerdir. Bu sebeple kahvehanelerde insanlar birbirleriyle sürekli bir etkileşim halinde oldukları için edebi ve kültürel faaliyetlerde de bulunmuşlardır.

Peçevi'ye göre ziyaretçilerin bir bazıları kitap okumuş, bazıları tavla ve satranç oynamıştır. Ziyaretçiler arasında lirik şiirler okuyan ve edebiyat hakkında sohbet eden kişileri de görmek mümkündür. Kahvehanelerin hatiplerini ve onların nutuklarını bilhassa dinlemeye gelen müşteriler de bulunmaktadır. "*Şarklı"* hatip, kısa hikâye veya efsaneler anlatan ve "*tahayyül sınırları içindeki her konuya değinen*" bir şair ya da halk tarihçisi olarak kabul edilmiştir. Mahalle kahvehaneleri, adeta birer küçük halk kütüphaneleri olarak da hizmet ederek, buralarda bilhassa dini kitaplar ve halk destanları okunmuştur. Buralar halkın bir çeşit

mekteb-i irfan veya *medrese't-ül ulema* olarak adlandırıldığı yerlerdir (Kömeçoğlu, 2009, s. 57).

XVII. yüzyıldan itibaren yeniçeri kahvehaneleri de Osmanlı gündelik hayatına girmiştir. Yeniçerilerin evlenmelerine izin verilmesi, kışla dışı hayata katılmalarına imkân tanımıştır. Oldukça gösterişli "Nişan alayı" gibi bazı açılışlarla kahvehaneleri oluşturmaları ile yeniçeriler esnaflaşarak kendi kural ve kaidelerini bu sistem aracılığı ile yürütmeye başlamışlardır. (Emeksiz, 2009, s. 130). 1826'da II. Mahmud tarafından Yeniçeri Ocağı kaldırılıncaya kadar bu kahvehaneler devlet ile ilgili sohbetlerin yapılması dolayısıyla adeta siyasi tartışmaların baş gösterdiği birer merkez haline gelmiştir. Hararetli tartışmaların yeniçeri kahvehanelerinde gerçekleşmesi devlete karşı bir kesiminde oluşmasını sağlamıştır. Toplumsal bir ayaklanmaya mahal veren bu kahvehaneler bundan sonra yaşanacak ayaklanmalarında başlangıç noktasını oluşturmuştur (Emeksiz, 2009, s. 131).

Yeniçeri kahvehanelerinde, devlete ait bazı gizli bilgiler bizzat padişahın yakınları tarafından biraz da üstüne katılıp abartılarak halka duyurulmuştur. Hususi bir toplantının akabinde bu sorun tartışılmış ve Rum tercümanlar vasıtası ile Paris'teki bir gazete de bile bu ahval ortaya çıkmıştır (Berkes, 2010, s. 114). Yeniçeri kahvehanelerinde muhalif kültürün oluşmasının doğal bir sonucu olarak 1730 yılında meşhur Patrona Halil isyanı cereyan etmiştir. İsyancılar buluşma yeri olarak yeniçeri kahvehanesini tercih etmişlerdir. Bu sayede isyancılar çevrede var olan bazı zanaatkârların ya da yeniçerilerin desteğini alarak güç unsurlarını arttırmak istemişlerdir (Berkes, 2010, s. 114).

1730'da gerçekleşen bu isyanın lideri ise Patrona Halil'dir. Patrona Halil'in yakınlarından biri olarak bilinen Ali Ağa'nın ise bir kahvehanesi bulunmaktadır. Girişilen bu isyan hareketlerin bir diğeri ise 18072de gerçekleşen Kabakçı Mustafa isyanıdır. Bu isyanda faal bir şekilde hareket eden Sekban Başçavuşu Mustafa Ağa'nın da Atpazarı'nda bir kahvehanesi bulunmaktadır (Mikhail, 2011, s.163). Dönem dönem yaşanan bu isyan hareketlerini caydırabilmek amacıyla Osmanlı İmparatorluğu bir dizi önlemler almıştır. Örneğin, 1808 yılına ait arşiv belgelerine göre, kahvehanelerde devlet ile ilgili konuşma yapılmamasına (COA, HAT, 1363/53785), yapanların ise sekban başı ağa kulları tarafından yakalanmasına (COA, HAT, 1362/53785) ilişkin yazılan hatlar, var olan düzensizliğin giderilmesine yönelik tedbirlerdir. Fakat alınan bu önlemler, yeniçeri kahvehanelerinin endişe verici ve hoşnutsuz hareketlerini önleyememiştir. Nitekim Yeniçeri Ocağının kaldırılmasıyla birlikte Yeniçeri kahvehaneleri de kapatılmıştır.

Yeniçeri Ocağı'nın 1826'da kaldırılmasıyla başka bir kahvehane türünün ortaya çıkmasına olanak tanımıştır: Semai kahvehaneleri. Yeniçeri- esnaf kimliğine sahip olan kesimler, tulumbacı-külhanbeyi kimliğini alarak, bugün anladığımız geleneksel âşık kültürünün yaşatılması sağlanmıştır. Bu kahvehanelerde saz çalınıp, şiirler okunarak İstanbul'un gündelik hayatı canlı tutulmaya çalışılmıştır (Işın, 2001, s. 282).

Sultan Abdülaziz ve II. Abdülhamid devrinde ise kahvehaneler altın çağlarını yaşamışlardır. Bu dönemde basın başta olmak üzere pek çok yasak uygulamada iken kahvehaneler bundan ayrı tutulmuştur. Bazı sultanlar kılık değiştirerek ya da hafiyelerini kahvehaneye göndererek bireylerin evlerinden bile daha rahat hissedebileceği bu mekânlarda halkın siyasi, sosyal ya da ekonomik konularla ilgili yaptıkları sohbetlerin dinlenerek, devlete karşı halkın tutumlarının gözlemlenmesi istenmiştir (Emeksiz, 2009, s. 124). Bilhassa, hafiyelerin yazdırdığı jurnaller doğrudan amirler vasıtasıyla gözden geçirilmesinin akabinde padişaha arz edilmiştir (Kırlı, 1999-2000, s. 60).

XIX. yüzyıl ile birlikte İstanbul'daki bazı fikirlerin oluşmaya başlamasıyla bu görüşlerin tesiri altında kalan bir kesim ortaya çıkmıştır. Camilerdeki Cuma namazları hutbelerinin yanı sıra, kahvehanelerde de insanlar, olgunlaşan fikirlerini bizzat aktarmayı tercih etmişlerdir. Halkın bu şekilde nabzının tutulmasıyla oluşan fikir topluluklarının

temelinde ise gündemden haberdar olma ve özel okumaların yapılmış olması bulunmaktadır (Ediz, 2008, s. 184).

Kahvehaneler artık gazeteleri bulunduran ve gelen müşterilerin bu gazeteleri okumasına vesile olarak ahvâlden haberdar olmasını sağlamıştır. Bu dönemde kahvehaneler yapısal anlamda bir değişikliğe giderek kıraathane haline getirilmiştir. Kıraathaneye gelen bir müşteri günlük bütün gazetelerden, mecmualardan ve bazı kitaplardan istifade edebilmiştir. Müşteriler aralarındaki bu kültürel faaliyeti elden ele devrederek gerçekleştirmişleridir. Kıraathaneler aynı zamanda birçok ünlü şair, yazar ve edebiyatçının sıklıkla uğradığı mekânlardan biri haline gelmiştir (Ediz, 2008, 184).

Bahsedilen özellikleri içeren XIX. yüzyılın en meşhur kıraathanelerinden biri II. Bayezıd'de Okçular başında bulunan Sarafim kıraathanesidir. Bu kıraathanenin Büyük Reşid Paşa'nın (1799-1857) son yıllarında veya vefatından sonra açıldığı bilinmektedir. Burada Ceride-i Havadis ile Takvim-i Vekayi gibi gazetelerin müşterilere doğrudan okuyan kişi kahvehane sahibi Sarafim Efendi'dir. Daha sonra ise Tercüman-ı ahvâl, Ruzname, Tasvir-i Efkâr, Mecmua-i Fünun ve Mir'at gibi günlük gazete ve dergilerin artmasıyla bu kahvehaneler kıraathane ismini almıştır. 1866 yılının ramazanında bu kıraathane en parlak dönemini yaşamıştır. Namık Kemal, Ayetullah, Hasan Subhi, Vidinli Tevfik Paşa, Süleyman Paşa gibi dönemin önemli şahsiyetler burada toplanarak edebiyat, siyaseti riyaziyat, şiir gibi konulardan konuşulur ve kim hangi yeni bir bilgiyi öğrenirse burada paylaşımı sağlanmıştır (Ünver, 1962, s.55). XIX. yüzyılda muhtelif birçok gazete ve mecmua okunmasının yanı sıra yasaklanan bazı matbuatla da karşılaşmak mümkündür. 1314 (1896) yılına ait bir arşiv vesikasından hareketle Galata ve Beyoğlu'ndaki kahvehanelerde içeriklerinin uygun olmaması sebebiyle bazı yasaklı gazete ve kitapların (Oropaden? ve Rodaiden?) okunması engellenmiştir. Ayrıca yabancılara posta yolu ile ulaşan bu matbuatları dükkânlarında bulundurulduğu istihbaratına ulaşılırsa da gerekli tedbirlerin alınması uygun görülerek bu yasaklanmış yayınların toplatılması sağlanmıştır (COA, MF.MKT, 339/47).

1900'lü yıllarda en bilinen kıraathanelerden bir diğeri de Fevziye Kıraathanesi'dir. Bu kıraathanede musikinin yanı sıra kukla, tiyatro gibi sanatlar da icra edilmiştir. Fevziye Kıraathanesinin kültürel faaliyetleri ile birlikte siyasi bir işlevi de olmuştur. Jön Türk rejimi sebebiyle ordudan ihraç edilen subaylar, 13 Nisan 1909'da tertip edilen darbe girişimi akabinde Fevziye Kıraathanesi'nde bir araya gelmişlerdir. Arminius Vambery *"Orta Asya'daki Türkler"* hakkında bir konferans gerçekleştirmiştir. 1911 yılında ise Türk milliyetçilik akımının öncülerinden Yusuf Akçura, "Türklerin Medeniyete Yaptıkları Hizmetler" konulu bir konuşma gerçekleştirmiştir (Georgeon, 1999, s. 73).

3. Cumhuriyet Dönemi Kahvehaneleri

Cumhuriyet'in ilanı için bir hazırlık süreci mevcut iken kahvehaneler yine toplumun tüm kesimlerindeki insanları farklı etnik unsur ya da dini aidiyete sahip olsalar da bir araya getiren mekânlar olma özelliğini korumuştur. Bu da Mustafa Kemal'in kahvehaneleri istihbarat toplayarak adeta bir haber koordinasyon merkezi olarak kullanmasına vesile olmuştur. Ayrıca savaş yıllarını takip eden dönemlerde özellikle kahvehanelere gelen insanların çeşitli oyunları oynamayı bırakarak istiklal için ve ordunun başarıya ulaşabilmesi için dua etmeleri istenmiştir (CCA, 51-0-0-0, 3/12/2).

1918-1922 yılları arasında Milli Mücadelenin önderliğini yapan Mustafa Kemal İstanbul ile Ankara arasındaki bağlantıların sağlanıp, ilgili haberlerin alınmasını kahvehaneler aracılığı ile gerçekleştirmiştir. Bunun yanında ayrıca Anadolu'daki söz konusu mücadeleye yardım edebilmek için silah gibi bazı askeri mühimmatların bu bölgeye aktarılmasını kahvehaneler ile sağlayabilmiştir. Ankara'daki ilk meclis binasının civarında olduğu bilinen meşhur Kuyulu Kahve bahsedilen bu Milli Mücadele döneminde adeta bir haber merkezi konumundadır (Ediz, 2008, s. 186).

Kahvehaneler, yaşanılan önemli siyasi-askeri olaylar ya da muhalif kültürün oluşmasıyla gerçekleşen isyan hareketlerinin merkezi konumundadır. Bu durum kahvehanelerin dönem dönem yaşanan hadiseler çerçevesinde farklı hüviyete büründüğünü göstermektedir. Nitekim Cumhuriyet'in ilanı ile yine kahvehanelerin işleyişinde de bazı değişiklerin yaşandığını söylemek mümkündür. Cumhuriyet ilan edilmesinden sonra yapılan bazı devrim ve inkılâpların aktarılması, anlatılması ve insanlar tarafından benimsenmesi bu kamusal mekânlar vasıtasıyla gerçekleşmiştir.

1 Kasım 1928'de yeni harflerin uygulanması ve tatbik edilmesine ilişkin ilan edilen harf inkılabının akabinde kahvehaneler, yeni gelişmelerin yaşanacağı ve gerekli donanımın sağlanacağı mekânlar haline getirilmiştir. Kahvehanelerde Batılaşma ve yenileşme açısından atılan adımların çeşitli kongre ve bildirilerle halka sunulması daha sonra yapılacak olan inkılâpların da habercisi olmuştur (Safi, 2018, s. 297).

1933 yılına ait bir evraka göre kahvehanelerin mesai saatlerini ihlal etmemeleri istenmiştir (CCA, 30-10-0-0, 88/581/13). Bu talimatnameden hareketle o dönemde bazı muhalif güruhun inkılâplara karşı hareket noktası olarak kahvehaneleri seçmelerinin engellenmeye çalışılması fikrini akıllara getirmektedir. Bir anlamda yeniliklere karşı örgütlenmenin de önüne geçilmek istenmiş olması ihtimal dâhilindedir.

1935 yılında ise kahvehanelerin modernleşme ve yenileşme çalışmaları başlatılmıştır. Öncelikle iskambilin kahvehanelerde oynanması yasaklanmıştır. Bunun sebebi ise bu mekânlarda kumar oynanmasının istenmemesinden kaynaklanmaktadır. Çeşitli kumar oyunlarının yasaklanıp daha çok eğitim-öğretim gibi eğilimlerin olması amaçlanarak her kahvehanede kitap ve gazete bulundurulması istenmiştir. Ayrıca kahvehanelerde özel okuma odaları oluşturularak bir anlamda okumanın zorunlu hale getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Deniş, 2011, s. 8). Böylelikle kahvehanelerin yapılaşmasında bir modernleşmeye gidilerek yaşanan eski hadiselerin tekrar edilmemesinin önüne geçilmek istenmiştir. Bunun yanı sıra bireylerin eğitim ve kültür seviyelerinde de bir artış sağlanarak yeni düzene uyum sağlamaları amacı güdülmüştür.

1938- 1945 arasında modernleşme hareketleri başlamıştır kahvehane kültüründe tüm kahvehanelerde okuma odaları yapılmış kumar yasaklanmıştır, bu yapılan değişimler yeni yapılacak kahvehanelerinde bu özelliklerde yapılmasını sağlamıştır.

4. 1950 Kahvehane Kültüründe Göç Etkisi

1950- 1957 dönemleri arasında kahvehane kültürünün belirlenmesinde göç kavramı çok etkin olmuştur.

Türkiye'de göç olgusu 1950'lerden itibaren irdelenen konuların başında gelmektedir. Köylerden ya da küçük şehirlerden çeşitli nedenlerden dolayı, Büyükşehirlere göç eden insanlarımız elbette ki ilk etapta çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu zorlukların üstesinden gelmenin en etkili yolu 'dayanışma' içinde bulunabilmektir. Göç eden kişi, ilk aşamada gittiği yerde 'öteki' olur ya da 'ötekileştirilir'. İşte o zaman karşımıza iki boyut çıkmaktadır. Birincisi göç eden bir an önce bulunacağı ortama uyum sağlar ve 'öteki' olmaktan kurtulur. İkincisi ise, göç eden kişi, kendi gibi göç edenlerle ortak bir paydada birleşerek örgütlenir. Bu ikinci tipte, daha sonra bölgesel örgütlenmelerin daha sık gerçekleştiği görülmektedir. "Bireysel düzeydeki çabalarıyla kentte tutunma, iş fırsatlarını değerlendirme ve kültürel kimliklerini korumanın mümkün olmadığını gören topluluk düzeyinde dayanışmaya, örgütlü olmaya yöneliktir (Bal, 1997, 431).

Ev dışında süren hemşehrilik ilişkilerinin en önemli mekânı kahveler olmaktadır. Kahveler, yakın-uzak akraba dışındaki erkekleri kapsayan dolayısıyla daha geniş bir çevreye yayılabilen ilişkilerin sürdürüldüğü mekânlar olarak önem taşımaktadır (Erder, 2000, 201).

Mahalle kahvehanelerinde gerçekleşen hemşehri ilişkileri, bu mikro düzeyden, dernekleşme süreci ile tüm şehirde tek çatı altından yürütülmesi hemşehrilerin birlik ve beraberliği açısından daha cazip bir durumdur. Küreselleşen dünyada, ekonomik açıdan dengesiz bir duruma düşmemek adına gerçekleştirilen makro birliktelikler, daima hemşehrilerin faydasına olmuştur. Bir anda bir dükkânda çalışan kişilerin, bir fabrikada çalışan işçilerin ya da bir dolmuş hattında şoförlerin aynı memleketten gelen kişilerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu mahalle düzeyindeki dayanışma etkinliğinin bütün şehre taşındığını göstermektedir. Bu durum hemşehrilerin birlikteki siyasetleridir. Bu siyaset, küreselleşen ekonomide, kapitalizmin etkisinden kurtulabilmek adına kültürel içeriklidir (Deniş, 2010, 11).

5. 1960 Darbe Dönemi Ve Kutuplaşmalarda Kahvehanelerin Fonksiyonu

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden sonra, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde köklü değişimler olmuştur. Bu tarihten ile birlikte anayasa, siyasi yapı değişime uğramış, huzur ve sükûnet ortamı bozulmuştur. Özellikle 1960'ların sonlarında sol örgütlerin ses getiren eylemleri, bombalı saldırılar, adam kaçırmalar yaşanmıştır. Böyle bir şiddet ortamında, çok geçmeden 12 Mart 1971 muhtırası göze çarpmaktadır. 1982'ye kadar geçen süreçte sağ ve sol grupların çatışmaları, tam anlamıyla girdaplaşmış siyasi yapı ve şiddet ortamı ülkenin tam da ortasındaki sorunlar olarak görülmektedir (Şefik, 1997, 87).

1960 darbesiyle birlikte, kahvehaneler sağ – sol kavgalarının yaşandığı dönemde artık kahvehaneler her iki tarafında toplanma üssü gibi kullanılmaktaydı. Vatansever Ülkücü kesim ve kendini Atatürkçü gibi göstermeye çalışan komünist solcu kesimler tarafından toplanma üssü olarak kullanılmaktaydı. Bu süreçte bazı kahvelerde de bu şartlar da bile edebi gelişmeler yaşanmaktaydı. Özellikle İstanbul'da 1957 yılınca açılan, Marmara Kıraathanesinde Necip Fazıldan, Sezai Karakoç'a, Cahit Zarifoğlu'na kadar birçok edebi kişiliğin eserlerini oluşturduğu mekânlar olmuşlardır. Birçok dergici, gazeteci, yazar bu mekânlarda kendini göstermişlerdir. 1983 de kapatılan kıraathane birçok yazar ve şairi ülkemize kazandırmıştır.

Kahvehaneler 1960 dönemi toplumsal çatışmaların olduğu, sağ-sol, alevi-sünni çatışmalarında tarafların toplandığı mekânlar olarak görev görmüşlerdir

Benzer durum Alevi ve Sünni vatandaşlar arasında da görülmüştür. Alevi vatandaşlarımızın yoğun olarak yaşadığı belli başlı illerde, dönemin getirdiği şiddet ortamı çok acı sonuçlar doğurmuştur. Nisan 1978 Malatya, Aralık 1978 Maraş ve Mayıs 1980 Çorum katliamlarında çoğunluğu Alevi birçok vatandaşımız hayatını kaybetmiştir. Bu katliamlar sırasında, yine kahvehaneler üs olarak kullanılmış, Alevi ve Sünnilerin gittiği kahvehaneler taranmış ya da bombalanmış, kaçırılan vatandaşların kahvehanelerde alıkonulduğu ya da işkence gördüğü, görgü tanıklarının anlatılarıyla da birçok kaynağa yansımıştır (Deniş, 2010, 14).

6. 1980'den Günümüze Kahvehaneler

12 Eylül 1980'de yaşanan askeri darbe neticesinde anarşi ortamından bir nebze uzaklaşılmış ve 1982'den itibaren tekrar demokratik yaşama geçiş ile birlikte, kahvehanelerin de işlevi eskisine nazaran farklılaşmıştır. Bu tarihten itibaren kahvehaneler, siyasi kutuplaşmaların yaşandığı, sosyal ve siyasal muhalefetin oluştuğu mekânlar yerine, taş şıkırtılarının yankılandığı, kağıt oyunlarının oynandığı mekanlar haline gelmiştir

1980 darbesiyle birlikte, 1960 darbesine göre daha ılımlı olan darbe ile birlikte siyasi işlev kazanan kahveler artık bu işlevinden uzaklaşıp eski özelliklerine kısmen kavuşmaya başlamıştır. Artık sağcı ve solcuların ayrı ayrı toplanma yerleri olmaktan çıkmış, taşın, kağıtın oynandığı at yarışlarının izlendiği maçların izlendiği yerlere dönmüştür.

Elbette ki kahvehaneler bu zamandan itibaren birçok forma bürünmüştür. Bu türler, işçi, emekli, hemşeri, öğrenci, sevgili, oyun, maç kahvehaneleri vb. gibi

isimlendirilebilmektedir. Hala belli yörelerde işçilerin gittiği kahvehanelerden çalışacak insan gücü bulunabilmekte, emekliler gazetelerini alıp okuyabilmekte, arkadaşlarıyla sohbetler edebilmekte, öğrenciler (ki özellikle üniversite çevrelerinde görülen) gittikleri bu mekânlarda sosyalleşebilmekte, sevgililer buluşabilmekte ve küçük kaçamaklar yapabilmekte, dileyen ise taş ve kağıt oyunları oynayabilmekteyken, dileyen ise at yarışlarını takip edebilmekte ve futbol maçlarını izleyebilmektedir(Deniş, 2010, 15).

1980 sonrasında kahvehanelerin işsizlerin ve aylakların gittiği mekânlar olarak görülmeye başlanmıştır. Artık insanlar kültürel, siyasal veya sosyal sohbetleri uzun uzadıya yapmamakta, ekonomik koşulların zorlukları nedeniyle (ki ekonomik kriz zamanlarında kahvehanelerin daha yoğun oldukları gözlenmektedir) bu mekânlarda biraz olsun içinde bulundukları psikolojik durumlardan çıkmaya çalışmaktadırlar. Bu da kahvehane içindeki diğer insanlarla yapılan günlük, içi boşaltılmış sohbetlerle, taş ve kağıt oyunlarıyla gerçekleşmektedir. Ancak bugüne kadar kahvehanelere gitmemiş ya da gidememiş insanların nazarında, dışarıdan bakıldığında, bu mekânların izbe, işsiz ve aylakların yuvası, sigara dumanından geçilmeyen (sigara yasağından öncesine kadar) mekânlar gibi görülmesine neden olmuş ve itici hale gelmiştir (Tekeli, 1999, 32-33).

1995 sonrası artık, batıdaki kahve kültürü ülkemize tamamen girmeye ve kendini göstermeye başlamıştır. Kahvehane kültürü ortadan kalkmış olup artık caffe kültürü ülkemize yerleşmeye başlamıştır. Artık sevgililerin buluşma mekânı, kahvenin yanında daha birçok içeceğin verildiği yiyeceklerin yiyildiği mekânlar kahvehanelerin yerini almaya başlamıştır (Erder, s. 78-79)

Günümüzde kahvehanelere giden insanların yaş ortalamaları gitgide düşmektedir. Bu da ekonomik sıkıntıların, insanların iş bulamamasının göstergesi haline gelmiştir. Kahvehanelerin içine hiç girmemiş insanlar tarafından bu mekânlar sadece olumsuz davranışların sergilendiği, işsizlerin yuvası olduğu, kumar oynanan, bir şeylerle meşgul olmayan insanların zamanlarını geçirdikleri mekânlar olarak algılanmaktadır (Gültekin, s. 137).

Günümüzde hala siyasi liderler, adaylar bir ilçeye köye ve kazaya gidecekleri zaman genelde halka hitap ve halka ulaşmanın en kolay yolunun kahvehaneler olduğunu düşünürler ve oralarda halk ile buluşurlar. Köyle ve beldeler de seçimlerin nabzının kahvehanelerden geçtiklerini bilirler.

Kahvehanelerdeki bu algıyı yıkabilmek için ekonomik refah, gençlerin iş bulabilirliğinin artırılması gibi durumlarla doğru orantılıdır. Geçmişte siyasi sohbetlerin, gazetelerin, dergilerin ve sosyalleşmenin herkesten bağımsız olarak gerçekleştiği yerler olarak bilinin kahvehaneler, bugün bu durumdan çok uzaktadır.

7. Sonuç

Habeşistan'da keşfedilen kahvenin, Yemen'de tanınıp tüketilmesi, bu içeceğin kısa sürede sevilmesini sağlamıştır. Özellikle kahvenin, sufi tarikatlar aracılığı ile halka tanıtılması, kabul edilebilirliğini hızlandıran bir süreç olmuştur. Muhtelif yollarla İstanbul'a gelen kahvenin buradaki serüveni ise evrensel bir tüketim maddesi haline gelmesine olanak tanımıştır. Çünkü 1500'lü yıllarda Tahtakale'de açılan ilk kahvehanenin müşteri portresine baktığımızda birçok yabancı tacirin bu mekâna uğradığı görülmektedir.

İstanbul'da kahvenin tüketilmesi yine bir tarikat önderliğinde gerçekleşmiştir. Dönem dönem kahve ile ilgili olumsuz beyanlar ortaya koyulmaya çalışılsa da bu içeceğin tüketilmesine devam edilmiştir. Devamlılığı sağlayan etkenler arasında saray erkânının da bu içeceği severek içmesi gelmektedir. Ayrıca kahvehanelerin de etkisi büyüktür.

Kahvehaneler, Osmanlı toplumun farklı kesimlerinden, farklı aidiyetlere haiz insanların bir araya gelebildikleri kamusal mekânlardır. Bu sebeple bireyler kendilerini

evlerinden daha rahat hissettikleri kahvehanelerde özgürce sohbet edebilmiş ve fikir alışverişinde bulunabilmişlerdir. Bazı dönemlerde bu durum tehlikeli bir hal alıp muhalif grupların oluşmasını sebebiyet vermiş ve siyasi ateşlenmelerin odağı haline gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu bir dizi önlem almaya çalışsa da bazı kurumların kapatılmadan (Yeniçeri Ocağı) çözüme kavuşamayacağı görülmüştür.

Bilhassa XIX. yüzyıl ile birlikte kahvehaneler, kültürel faaliyetlerin gerçekleştirildiği mekânlar olarak görüldüğü için kıraathane ismini almıştır. Kıraathanelerde dönemin mecmua ve gazeteleri okunarak müşterilerin hem gündemden haberdar olması sağlanmış hem de okuma oranlarında bir artış meydana gelmiştir. Bu gelişmeye sebep olan en önemli faktörlerden biri de kıraathanelere gelen dönemin yazar ve şairleridir.

Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemi ile birlikte kahvehanelerin işlevselliğinde bazı değişiklikler tespit edilmiştir. Kimi zaman bir istihbarat bürosu olarak kullanılmış, kimi zaman askeri teçhizatın sevk edilmesinde adeta bir depo görevi görmüş kimi zaman ise inkılâpların anlatılması ve uygulanmasında bir ilim yuvası hüviyetine bürünmüştür.

1950 sonrası dönemde göç eden insanların birbirleriyle yakışlaşması ile birlikte mahalle kahvesi kültürü oluşmaya başlamıştır.

1960 darbe dönemi öncesinde özellikle mezhep ayrımlarının arttığı dönemlerde Sünni alevi, çatışmalarının yaşandığı dönemde toplanma ve harekete geçme yerleri olarak kullanılmaya başlanılan kahvehaneler, darbe sonrası da sağ sol çatışmalarda hem sağcıların hem de solcuların toplanma üsleri haline gelmiştir.

1980 ile birlikte, önceki darbeye göre daha ılımlı bir hava yakalanmış ve kahvehaneler eski özelliğini, kültürün yayıldığı gazetelerin okunduğu kağıt oyunlarının oynandığı mekan halini yavaştan almaya başlamış, siyasal tartışmalardan uzak bir görüntüye bürünmeye başlamıştır.

2000'li yıllardan günümüze doğru gelindikçe kahvehanelerin yerini caffeler almış gençlerin buluştuğu sohbet ettiği kahvenin yanında bir şeyler yiyip içebildiği, daha elit mekânlar haline doğru geçmeye başlamıştır.

Kahvehaneler günümüzde işsiz gençlerin ve emekli olan insanların zaman geçirmek, evden uzaklaşmak ve stres atmak için gittikleri mekânlar haline gelmiştir. İşsizliğin artması kahvehaneye gelen yaş kitlesinin emekli olan kesimin yanında gün geçtikte 19- 25 arasına indiğini görmek hem biz bu konuda araştırma yapan bilim insanları için üzücü bir durumdur hem de ülke sosyo-ekonomik durumu için acilen önlem alınması gereken bir durum haline gelmektir.

8. Kaynakça

8.1.Arşiv Belgeleri

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi
HAT, nr. 1363/53785.
HAT, nr. 1362/53785.
MF.MKT., nr. 339/47.
Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi
Başbakanlık, nr. 88/ 581/ 13.
Diyanet İşleri Başkanlığı, nr. 3 /12 / 2.

Açıkgöz, N. (1999). *Kahvenâme*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Altınay, A. R. (2011). *Eski İstanbul (1553-1839)* (2. Baskı). İstanbul: Kapı Yayınları.

Bal, H. (1997). Kenstsel Toplumda Anatomi-Yabancılaşma Olgusu Kente Göç Edenlerin Alternatif Çözümü: Hemşehri Birlikleri, Toplum ve Göç. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, 431-440, *Ankara: DİE Matbaası*.

Berkes, N. (2010). *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (15. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bingül, İ. (2013). *Osmanlı'da Kahvehane ve Toplumsal Hayat Mekanları* (1. Baskı). Ankara: Gram Yayınları.

Birsel, S. (1983). *Kahveler Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Cezar, M. (2011). *Mufassal Osmanlı Tarihi Resimli- Haritalı* (Cilt IV). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çağlayan, S. (2012). Anadolu'nun İlk Kamusal Mekânı: Kahvehane. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 95-110.

Çetinkanat, Z. E. (1997). *Türk Kahve Kültürü Ve Kahve Takımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Deniş, H. E. (2011). Osmanlı Ve Cumhuriyet Döneminde Kahvehaneler. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-16,.

Ediz, İ. (2008). Osmanlı'dan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kahvehaneler Ve Sosyal Değişim. *SAÜ Fen-Edebiyat Dergisi*, 1, 179-189.

Emeksiz, A. (2009). Karaların ve Denizlerin Sultanı İstanbul (Cilt II). Filiz Özdem (Haz.), *İstanbul Kahvehaneleri* (s. 123-139). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Erder, S. (1999). Göç Yerleşme Ve Çok Kültürel Tanışma. *Birikim Dergisi*, 123, 68-75. İstanbul: Birikim Yayınları.

Georgeon, F. (1999). Doğu'da Kahve Ve Kahvehaneler. Helene Desmet-Gregoire-Françoıs Heorgeon (Ed.). Meltem Atik- Esra Özdoğan (Çev.), *Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İstanbul Kahvehaneleri* (43-85). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Göktaş, E. (1999). Osmanlı Döneminde Kahvehaneler, Kıraathaneler Ve Bunların İşlevleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-80.

Gültekin, N., Onsekiz, D. (2013). Ankara Kentinde Eğlence Mekanlarının Oluşumu ve Yer Seçimi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20/1, 137-144.

Hattox, R. S. (1998). *Kahve Ve Kahvehaneler Bir Toplumsal İçeceğin Yakındoğu'daki Kökenleri* (2. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Işın, E. (2001). *İstanbul'da Gündelik Hayat İnsan, Kültür ve Mekân İlişkileri Üzerine Toplumsal Tarih Denemeleri* (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kazıcı, Z. (2017). *Osmanlı'da Toplum Yapısı* (2. Baskı). İstanbul: Kayıhan Yayınları.

Kırlı, C. (2000). Kahvehaneler ve Hafiyeler: 19. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı'da Sosyal Kontrol. *Toplum ve Bilim*, 83, 58-79.

Kömeçoğlu, U. (2009). Osmanlı Kahvehaneleri Mekân, Sosyalleşme, İktidar. Ahmet Yaşar (Haz.), *Homo Ludens ve Homo Sapiens Arasında Kamusallık ve Toplumsallık: Osmanlı Kahvehaneleri* (s. 49-84). İstanbul: Kitap Yayınevi.

Mikhail, A. (2014). Osmanlı Laleleri, Osmanlı Kahvehaneleri On Sekizinci Yüzyılda Hayat Tarzı Ve Boş Vakit Eğlenceleri. Dana Sajdi (Der.). Aylin Onacak (Çev.), *Toplumsal Cinsiyet, Kentsel Mekân ve Osmanlı Kahvehaneleri* (s. 175-225). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, S. (2005). Osmanlı İmparatorluğu'nda Toplumsal Alanın Dinamikleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 21, 95-124.

Safi, İ. (2018). Cumhuriyet Döneminde Kahvehanelerin Mekânsal İşlevselliği ve Siyasal Figür Olarak Kahvehaneler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8/2, 293-304.

Sökmen, C. (2011). *Aydınların İletişim Ortamı Olarak Eski İstanbul Kahvehaneleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Şefik, H. (1997). *Türkiye'de Sosyal Sınıflar* (2. Basım). İstanbul: Kaynak Yayınları.

Şefik, L. (2017). 27 Mayıs Askeri Darbesi Sonrasında Ordu İçinde İktidar Mücadelesi: Milli Birlik Komitesi Ve Silahlı Kuvvetler Birliği. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1/ 2, 13-28.

Tekeli, İ. (1999). *19 Yüzyılda İstanbul Metropol Alanının Dönüşümü, Modernleşme Sürecinde Osmanlı Kentleri* (2. Basım). Paul Dumont-François Georgeon (Ed.). İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Tunç, Ş. (2014). *Osmanlı Payitahtında Kahvehane Ve Kahvehane Kültürünün Yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tutal, O. (2014). Kırk Yıllık Hatırın İletişim Mekânı Olarak Kahvehaneler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12/3, 151-166.

Ünver, S. (1962). Türkiye'de Kahve ve Kahvehaneler. *Türk Etnografya Dergisi*, 5, 39-84.

Ürer, H. (2010). Osmanlı'da Kahve/Kahvehane Kültürü Ve Salihli'den Bir Kahvehane Örneği "Himaye-i Etfal". *Sanat Tarihi Dergisi*, XIX/2, 1-26.

Yalap, H. (2017). Klasik Türk Edebiyatı Işığında Edebiyat Ve Kültür Tarihimizde Kahve ve Kahvehaneler. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6/3, 1907-1930.

Yaşar, A. (2005). Osmanlı Şehir Mekânları: Kahvehane Literatürü. *Türk Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3/6, 237-256.

ADLİ PSİKOPATOLOJİ

Uzm. Klinik Psk. Aslı Dila AKİŞ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
@asliakis@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2827-8106

ÖZET

Adli Psikopatoloji; psikopatoloji ve hukuk sisteminin birleşimidir. Bu disiplin psikopatoloji pratiklerini hukuk sistemine adapte etme amacıyla bilimsel çalışmalarını yürüten ve adli tıp ile adli sosyal bilimlere veriler sağlayan bir disiplindir. Bu alan, ruhsal bozukluklar ve suç arasındaki ilişkiyi kriminal davranışın gelişiminde rol oynayan antisosyal davranış, faillerin tedavi süreci, suçun nörobiyolojisi, suçun mağduru olmanın getirdiği travma sonrası stres bozukluğu, dissosiyatif bozukluklar gibi psikopatolojik sonuçlar üzerinden incelemektedir. Adli Psikopatoloji, tanı koyma ve ceza ehliyeti değerlendirmesi yaparken psikopatolojiyi hukuki dile uygun olarak sunmakta, pratik yaklaşımıyla ve hasta odaklı olmasıyla farklılık göstermektedir. Suçlu ve mağdur popülasyonuna hukuk sistemi üzerinden ulaşmanın getirdiği güçlüklere bağlı olarak bu alanda araştırma yapmak zorlayıcı olmakla birlikte kriminal sisteme büyük katkılar sağlamaktadır. Geçmişten günümüze güncelliğini koruyan suçlu ve mağdur davranışlarıyla psikopatoloji arasındaki ilişkinin adli vakaları aydınlatmada önemli rolü olduğunu bilmekteyiz. Bu çalışmanın amacı suçlu ve suç mağdurlarını değerlendirmede adli psikopatoloji alanının katkılarını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: *Adli Psikopatoloji: psikopatoloji; suçlu; mağdur; ceza ehliyeti*

FORENSIC PSYCHOPATHOLOGY

ABSTRACT

Forensic Psychopathology is a combination of psychopathology and legal system. It is a discipline that carries out scientific studies in order to adapt psychopathology practices to the legal system and provides data to forensic medicine and forensic social sciences. This field examines the relationship between mental disorders and crime through psychopathological consequences such as antisocial behavior that play a role in the development of criminal behavior, the treatment process of the perpetrators, the neurobiology of the crime, post-traumatic stress disorder caused by being a victim of the crime, and dissociative disorders. Forensic Psychopathology presents psychopathology in accordance with legal language while making diagnosis and evaluating criminal responsibility and differs in its practical approach and patient-oriented approach. Due to the difficulties of reaching the criminal and victim population through the legal system, researching in this area is challenging, but it makes great contributions to the criminal system. We know that the relationship between criminal and victim behavior and psychopathology, which has been up to date from past to present, has an important role in enlightening forensic cases. The aim of this study is to reveal the contributions of the field of forensic psychopathology in evaluating criminals and crime victims.

Keywords: *Forensic Psychopathology: psychopathology; guilty; victim; criminal competence*

1. Adli Psikopatolojinin Tanımı ve Çalışma Alanları

'Adli' kelimesi; hukuku ve adaleti ilgilendiren konular üzerinde çalışan alan anlamına gelmektedir. Psikopatoloji ise akıl ve ruh sağlığını konu alan bilimdir. Adli psikopatoloji, kriminal davranışın temelindeki patikaları belirlerken kişilik bozuklukları ve bazı psikiyatrik bozukluklukları tanımlamak, çocukluk ve ergenlik dönemindeki duygular, agresyon ve ahlak arasındaki ilişkiyi anlamak ve çocukluk çağı travmaları ve kümülatif travmatik yaşantıların hem akut hem de kronik sonuçlarının psikolojik ve hukuksal açıdan değerlendirmek açısından çok değerlidir (Gudjonsson & Haward, 1998; Sigurdsson & Gudjonsson, 2004).

Hukuki açıdan incelenen her vakanın içinde yer alan birey ya da bireylerin akıl sağlığının değerlendirilmesi adli psikopatolojinin temelini oluşturmaktadır. Bu değerlendirme adli vakanın konusuna uygun olarak yeterli bilgi ve birikime sahip bilirkişiler tarafından yapılabilmektedir. Akıl hastalıklarını değerlendirmede psikolojik testler uygulayan psikologlar, tanı koyan psikiyatristler, kişinin doğrudan ya da dolaylı suç ile ilişkisini ve suç içerisindeki konumunu belirlemek adına adli görüşmeleri yapan savcılar, hakimler, polisler, sosyal çalışma görevlileri ve bilirkişi olarak atanan uzmanlar adli psikopatolojiye katkısı olan kişiler arasında yer almaktadır. Alanda çalışan kişilerin tespitlerini hukuki dile uygun sunması ve değerlendirmelerini teorilerin ötesine geçerek birey odaklı yapmaları beklenmektedir.

Adli psikopatolojinin çalışma alanlarının kapsamında ceza sorumluluğunu belirlemek, suç işleme ve mağduriyet riski değerlendirmesi yapmak, risk değerlendirmelerine bağlı önleme çalışmaları düzenlemek, görgü tanıklığının güvenirliğini belirlemek, çocuklara yönelik güvenlik ve koruma tedbirlerinin belirlemede görüş belirtmek, temaruz vakalarını ayırt etmek, suçun mağdur üzerindeki travma sonrası stres bozukluğu, dissosiyatif bozukluklar, anksiyete bozuklukları, major depresyon gibi psikopatolojik sonuçlarını belirlemek sayılabilmektedir. Geniş kapsamlı bir alan olması ile multidisiplinerliği ekip çalışmasının önemini de ortaya çıkarmaktadır (Cima, 2016).

3. Adli Bilimler ve Psikopatoloji

Psikopatolojinin çıkış noktasına dair çeşitli teoriler bulunmaktadır. Günümüzde psikopatolojinin birçok formu genetik yatkınlık ile stres tetikleyici çevrenin birbiriyle etkileşimi sonucu olarak kabul görmektedir. Bireyin doğuştan gelen hassasiyet ve kişisel koşulları, bu durumlarla ne şekilde başa çıkmayı öğrendiğine bağlı olarak psikopatolojiye yön vermektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik sürecinde bu koşullara uyumsuz duygu regülasyonu geliştirme riski psikopatoloji ile ilişkilendirilmiştir (Silvers, Buhle, & Ochsner,

2014). Buna bağlı olarak, uyumsuz duygu regülasyonu ile olumsuz etkilenmiş stresle başa çıkma mekanizmaları depresyon, anksiyete ya da kendini kontrol etme yetisinde (irade) problemler gibi psikopatolojik altyapıya dönüşebilmektedir (Appelo-Wichers, Appelo, & Bos, 2008).

Duygu regülasyonu, bireyin stresli durumlar altında duygularını deneyimlerken ve ifade ederken kontrol edebilme becerisidir. Bu çerçevede psikopatolojik bozukluklar içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışsallaştırılmış bozukluklar kontrol kaybı ya da yetersiz duygu kontrolü ile ilişkilendirilirken, içselleştirilmiş bozukluklar fazla kontrol etme ile ilişkilendirilmiştir. Çocukluk çağında dışsallaştırılmış problemler agresyon, dürtüsellik ve hiperaktivite ile kendini gösterirken, psikopatolojik yapıda karşıt gelme bozukluğu, dürtü kontrol bozukluğu ve antisosyal kişilik olarak değerlendirilebilir. Bireyin yetişkinlik döneminde ise çevresine zarar verici kriminal davranış ya da şiddet içeren davranış örüntüleri ile adli sisteme yansıyabilmektedir (Betz, 1995; Farrington 1989; Moffitt, 1993; Liu, 2004). İçselleştirilmiş problemler ise kişinin kendisine sorun çıkarmaktadır. İçselleştirilmiş problemler duyguları normalden fazla kontrol etmeye bağlı olarak duyguları içe döndürerek, ruhsal dengesizlik yaratmakta ve psikopatolojik yapıda duygudurum bozuklukları, psikosomatik şikayetler ve engellenmiş davranışlar olarak kendini göstermektedir (Mervielde, Clerq de, De Fruyt, & Leewen, 2005).

Adli kapsamda incelenen suçların psikopatolojik değerlendirilmelerinde hem içselleştirilmiş hem de dışsallandırılmış yapılarla ilişkili olarak farklı tanı gruplarına rastlamaktayız. Suç işleyenlerde psikopatolojik bozukluklar arasında sıklıkla patlayıcı bozukluk, kişilik bozuklukları, psikotik bozukluk, zeka geriliği gibi ruh sağlığı bozuklukları gözlenmekte ve bu bozuklukların şiddet davranışı ile daha yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Demirbaş, 2017). Suç mağduru olanlarda ise travma sonrası stres bozukluğu, akut stres bozukluğu, dissosiyatif bozukluklar, anksiyete bozuklukları, depresyon gibi bozukluklar ortaya çıkabilmektedir. Suç ve psikopatoloji ilişkisinin incelenmesi suçlu ve suç mağduru profillerinin belirlenmesi adına değerlidir (Cantürk & Cantürk, 2004).

4. Suçlularda Psikopatoloji ve Ceza Sorumluluğu

Suç, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze dek bireyin, içinde yaşadığı toplum tarafından onaylanmayan, toplum normlarından sapan ve yasalara aykırı olan davranış ya da eylem olarak tanımlanır. Eğer ki, şiddet davranışı kendini koruma amacı ile gerçekleşmiyorsa, daha önce psikiyatrik bir tanı almamış dahi olsa "patolojik" olarak değerlendirilmektedir.

Psikiyatri hastalarının büyük çoğunluğu ile suç davranışı arasında bir ilişki saptanmazken, bazı bozukluklar ile suç davranışı arasında daha belirgin bir ilişki gözlemlenmektedir. Bir suçun nedeni araştırılırken kişinin psikolojik ve biyolojik durumu birlikte incelenmektedir. Kişinin biyolojik ve psikolojik durumunu barındıran bir iç dünyası ve toplum içinde yaşama kapasitenin kapsadığı çevre ile olan ilişkisini ele alan bir dış dünyası vardır. Suç davranışını değerlendirirken kişinin iç ve dış dünyasının etkisi altında olduğunu göz önünde bulundurmak önemlidir (Yücel, 1987).

Psikopatoloji ve suç ilişkisi üzerine yapılan bir çok araştırma farklı psikopatolojilerin altında yatan çeşitli belirti ve motivasyonların suç ile ilişkisini ortaya koymuştur. Psikotik bozukluklarda (özellikle paranoid formunda) şiddetin motivasyonu hezeyanlara bağlı olabilirken, bipolar bozuklukta genellikle patlayıcı ve taşkın bir afekt (mani dönemi) bu kişileri şiddete eğilimli hale getirebilir. Bu durumun sebepleri üzerine yapılan araştırmalarda, hezeyan ve halüsinasyonların yokluğunda başkalarına nötral gelen afektif uyaranlar ile çağrışımların şizofreni ve bipolar bozukluğu olan hastalar tarafından daha tehdit edici algılandığı belirtilmiştir (Deniz, 2017; Oral, 2010). Psikotik bozukluklar ve bipolar bozukluk tanısı alan kişilerde eştanı olarak madde kötüye kullanımı bulunması ile ise suç eğilimleri artmaktadır (Deniz, 2017; Volavka, 2012). Depresif hastalarda şiddet davranışının sanrılar eşliğinde ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, depresyona bağlı kendine güven duygusunda azalma, benlik saygısının yitirilmesi, çaresizlik ve umutsuzluk hisleri ile başa çıkmakta zorlanmaya bağlı gelişen dissosiyatif belirtiler şiddet davranışına zemin hazırlamaktadır (Deniz, 2017; Malmquist, 1995).

Kişilik Bozukluklarında dürtü kontrol ve duygu düzenlemede meydana gelen zorluklar şiddet riskini arttırmakta, her kişilik bozukluğunun suça yön veren farklı özellikleri bulunmaktadır. Dürtüsel davranışa bağlı suçlarda; borderline kişilik bozukluğu, antisosyal kişilik bozukluğu, paranoid kişilik bozukluğu ve narsistik kişilik bozukluğu risk oluşturabilmektedir (Deniz, 2017, Stone, 2007). Antisosyal kişilik bozukluğu olan grubun %10-15'i çocuk istismarı, %40- 50'si tecavüz suçu ile ilişkilendirilmiştir (Deniz, 2017; Bartol ve Bartol, 2012). Paranoid Kişilik Bozukluğu ise şüphecilik, aşırı duyarlılık ve strese bağlı süreğen öfkeli olmaları fiziksel ya da sözel saldırganlık yoluyla suça meğil yaratabilmektedir (Deniz, 2017; Rigonatti ve ark., 2006). Başarı ve takdir görme ihtiyacında olan narsistik kişilik bozukluğu olan bireyler, narsisistik bir yaralanma durumunda dürtüsel olmaya yatkın olmakla birlikte şiddete başvurabilmektedirler (Deniz, 2017; Nestor, 2002). Borderline kişilik bozukluğunun başlıca semptomlarından dürtüsellik, kimlik karmaşası, duygulanımda

dengesizlikler ve eşlik eden madde kötüye kullanımı bu kişileri suç davranışına yatkın hale getirebilmektedir (Deniz, 2017; Ebrec ve Echeburura, 2010). Bağımlı Kişilik Bozukluğunda ise kişinin kendine yönelttiği zarar verme davranışı ya da cana yönelik suçlar görülebilmektedir (Deniz, 2017; Ebrec ve Echeburura, 2010).

Psikopatoloji ve suç ile ilişkili araştırmalarda, bazı akıl hastalığı olan bireylerde sosyal şartlara uyum sağlayamadıklarında suç işleme davranışını kontrol edemedikleri belirtilmiştir (Aktan, 1988; Geçtan, 1988). Ayrıca akıl hastalığı olan kişilerin suç işlemesinde sosyal ve kültürel faktöreler de etkili olabildiğinden kişinin bulunduğu çevreye uygun anlamda değerlendirilerek bir yargıya varılması önemlidir. Akıl hastalığının ceza sorumluluğu azaltıcı veya ortadan kaldırıcı olmasının sebebi sağlıklı bir bireyde bulunması gereken niteliklerin bulunmaması ya da bozuk/eksik olması ile ilişkilidir. Suç işleyen kişinin akıl sağlığına değerlendirirken adli psikopatoloji alanında çalışanların verilen rapora katkıları önemlidir. Geçmiş araştırmalara göre; suç işleyen kişilerin %5-60'ında akıl hastalığı saptanmış ve suçu işlerken akıl hastalığının etkisi altında olduğu belirtilmiştir (Yücel, 1987).

Sorumluluk, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilme ile davranışı arasında seçim yapabilme yeteneğini ile ilişkilidir. Kişi seçme yeteneği olmasına rağmen görevini yapamadığında ceza sorumluluğu kavramı önem kazanmaktadır. Ceza sorumluluğundan bahsedebilmek için öncelikle suç niteliğinde bir davranışın varlığı bulunmalıdır. Bir kişinin ceza alabilmesi için işlenilen suçun tipine uygunluğu ve hukuka aykırı bir hareketin bulunmasının yanında suçu işleyen kişinin hareketi hakkında değerlendirme yapabilme yetisinin olması ve ve suçun o kişiye şahsen isnat edilebilmesi gerekir. Bir hareketin sorumluluğunun o kişinin üzerine atılmasına isnat yeteneği denir ve ceza sorumluluğunu değerlendirmenin temelidir. İsnat yeteneğini ortadan kaldıran ve ceza sorumluluğunu etkileyen sebepler; yaş küçüklüğü, akıl hastalığı , sağır-dilsizlik , arizi sebepler, irade dışında sarhoşluk veya uyuşturucu madde etkisidir.

Bir kişinin ceza ehliyetinin tam olması için kusur yeteneğinde değerlendirilen algılama ve irade yeteneği unsurları da bir arada bulunmalıdır. Değerlendirmeyi yaparken, farklı psikopatolojilerin çeşitli motivasyonlar ile şiddet davranışı ile ilişkilendirdiğini göz önünde bulundurmanın yanısıra, bireydeki psikopatolojinin algılama ve irade yeteneğini de ne derece etkilediğini belirlemek gerekmektedir. Algılama yeteneği; kişinin işlediği fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılayabilme ve kavrayabilme yeteneğinin olması anlamına gelir. Davranışlarını yönlendirme (irade) yeteneği ise kişinin işlediği fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılamasının yanı sıra davranışlarını bu algılama doğrultusunda yönlendirebilme

yeteneği anlamına gelir. Suç işlenmesi durumunda kişinin 'algılama' ve 'irade' yeteneklerinin herhangi birinin bulunmaması ya da bu yetilerde azalmış olması durumunda bu kişinin ceza ehliyetinin tam olmadığı sonucuna varılır. Ceza hukukunda ceza ehliyeti 3 kategoriye ayrılır.

1) Ceza Ehliyeti Tam Olanlar: Suç işleyenin hem 'algılama' hem de 'irade' yeteneği var ise, kişinin ceza ehliyeti tamdır ve işlenilen suçun cezası ile cezalandırılır.

2) Ceza Ehliyeti Olmayanlar (TCK madde 32/1): Suç işleyenin 'algılama' ve 'irade' yeteneklerinden birinin bulunmaması durumunda ceza ehliyeti yoktur ve işlenilen suç nedeniyle cezalandırılmazken akıl hastalıklarına özgü güvenlik tedbirlerine tabi tutulur.

3) Ceza Ehliyeti Eksik Olanlar (TCK madde 32/2): Suç işleyen kişinin 'algılama' ve 'irade' yeteneklerinin azalması durumunda kişinin ceza ehliyeti eksik kabul edilir ve ceza indirimi ya da hükmedilen hapis cezası güvenlik tedbirine çevrilir (Özden, 2015).

Her akıl hastalığı kişinin işlediği eylem anlamında algılama ve irade yeteneği üzerinde etkili olmayabilir. Ayrıca, yasada özellikle ifade edilen, fiili gerçekleştirdiği sırada, bu kişinin sürecin anlam ve sonuçlarını kavrayamaması ve özgür iradesi ile davranma yeteneğinin tamamen veya önemli derecede bozulmuş olması ve bunu yaratan nedenin de bir akıl hastalığı veya zayıflığının olması gerekir. TCK'nın 32/1 maddesi kapsamında sıklıkla değerlendirilen ruhsal bozukluklar; şizofreni, hezeyanlı bozukluk, psikotik özellikli duygudurum bozuklukları, ağır derecede zeka gerilikleri, kronik alkol ve madde kullanımı sonrası ortaya çıkabilecek 'organik mental bozukluklar' ve ağır organik beyin sendromları gibi ciddi nöropsikiyatrik sendrom ve hastalıklar sayılabilir. Ceza sorumluluğunu azaltan bozukluklar (TCK 32/2) ise psikozların daha hafif dereceleri, ağır nevrotik bozukluklar, ağır kişilik bozuklukları, ileri derecede fobiler, ağır stres reaksiyonları, orta derece zeka gerilikleridir (Özden, 2015).

Çevreyi davranışları ile rahatsız eden ve çevresindeki bireylerin yaşamlarını riske sokan kişilerin eylemlerini değerlendirirken, psikopatolojik altyapı da göz önünde bulundurulmalıdır. Tedaviden beklenen hastalığı tamamen iyileştirmek ya da psikopatolojiyi tamamen ortadan kaldırmak değil, hastanın riskli davranışlar gösteren ataklarını kontrol altına almak ve tehlikeliliğinin geçmesine yönelik adımlar atmak gerekmektedir. Ayrıca, suça karışan ve akıl hastalığı olan bireyler yasada belirtildiği doğrultuda, belirli periyodlarla zorunlu kontrol muayenelerini yaptırmakla yükümlüdürler. Ceza ehliyetine ilişkin değerlendirme ve kontrol aşamaları adli psikopatoloji kapsadığı en önemli alanlardandan sayılmaktdır.

5. Psikopatoloji ve Mağduriyet

Adli sistemde yer alan suç mağdurlarında cinsel istismar, duygusal ve fiziksel istismar ya da ihmale maruziyet ile ilişkili travmatik yaşantılar çeşitli psikopatolojik görünümlerle karşımıza çıkmaktadır. Kişiye yönelik bir suç davranışı var ise, suçun mağduru ruhsal anlamda zarar görür ve bu durumun psikopatolojik yansımaları akut ya da kronik olarak ortaya çıkar. Birçok ruhsal bozukluğun etiyolojisi insan eliyle ortaya çıkan travmatik deneyimler, hastalıklar, kazalar ve doğal olaylar ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle akut stres bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu ve dissosiyatif bozuklukların gelişiminde geçmiş mağduriyetlerin etkisinden söz edebiliriz. Bu psikopatolojilerin etiyolojisinde travmatik deneyimlerin varolduğu bilinmektedir (Öztürk, 2020). Dissosiyatif bozuklukların (özellikle dissosiyatif kimlik bozukluğunun) çocukluk çağında çok sayıda ve kronik travmalara maruziyet sonucu ortaya çıktığı gösterilmekte hatta tanımlamalarda dissososiyatif bozuklukların erken yaşta başlayan çocukluk çağı travmaları ile karakterize olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2020; Şar 2018). Şiddet davranışı sebebiyle adli mercilere yansıyan şizofreni hastalarının yaşam öykülerine bakıldığında ise, çocukluk çağı istismarı veya ihmali, ebeveynlerin antisosyal davranışları ya da stresli yaşam olayları yaygın görülmektedir (Deniz, 2017; Van Dorn ve ark., 2013). Ayrıca, bipolar bozukluk tanısı alan kişilere eştanı olarak borderline kişilik bozukluğu eşlik ettiğinde çocukluk çağı travmalarının varlığı çok belirgin gözlemlenmektedir (Deniz, 2017; Garno ve ark., 2008). Dolayısıyla geçmiş mağduriyetler ileri süreçteki psikopatolojiyi olumsuz anlamda etkileyebilmekte, şiddet ve suç davranışı eğilimini arttırabilmektedir. Travmatik yaşantılara bağlı ortaya çıkan psikopatolojik semptomların ruhsal durum muayenesinde belirlenmesi, tanı ve tedavisi açısından önemli olmakla birlikte adli psikopatolojinin kapsamındadır.

5. Sonuç

Suç ve psikopatoloji ilişkisinin incelenmesi suçlu ve mağdur profillerinin belirlenmesi adına değerlidir (Cantürk & Cantürk, 2004). Adli sistemde suçlu ve suç mağduru olan bireylerde olan ruh sağlığı bozuklukları arasında psikotik bozukluklar, kişilik bozuklukları, dissosiyatif bozukluklar, depresyon, duygudurum bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğunun ön planda olduğu üzerinde durulmuştur. Birçok psikopatolojinin de şiddet davranışı ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, geçmişten günümüze güncelliğini koruyan suçlu ve mağdur davranışlarıyla psikopatoloji arasındaki ilişkinin adli

vakaları aydınlatmada önemli rolü olduğunu bilmekteyiz. Dolayısıyla, suçlu ve suç mağdurlarını değerlendirmede adli psikopatoloji alanının katkıları çok değerlidir.

6. Kaynakça

Aktan, Hamdi Yaver(1988). ”Suç ve Suçluluk Nedenlerine Kriminolojik Bir Yaklaşım”A.D. Yıl:79. Sayı:2. Mart-Nisan ss.90-102.

Appelo-Wichers, R., Appelo, M.,& Bos, E. (2008). Rationele rahabilitatie bij jongeren met emotieregulatie-problematiek: een pilotstudie. *Kind en Adolescent Praktijk,* 7, 102-110.

Bartol,C.R.,Bartol, A.M. (2012). *Introduction to Forensic Psychology*, Research and Application, California: SAGE Publications, pp.258-259.

Betz, C.L. (1995). Childhood violence: a nursing concern. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing,* 18, 149-161.

Cantürk, G. & Cantürk, N. (2004). Suçlu profili. *Adli Tıp Dergisi,* 18, 27-37.

Cina, M. (2016). *The handbook of forensic psychopathology and treatment.* New York: Routledge.

Demirbaş, H. (2017). *Suç ve psikopatoloji ilişkisi.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Deniz, D. (2017). Suç davranışına etki eden psikopatolojik süreçler. Aydın Toplum ve İnsan Dergisi, 3:2 - 2017, 1-8.

Esbec, E., Echeburura, E. (2010). “Violence and Personality Disorders, Clinical and Forensic Implications”, *Actas Esp Psiquiatr,* 38(5):249-261.

Farrington, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims,* 4, 79-100.

Garno J.L., Gunawardane, N., Goldberg J.F.(2008). “Predictors of Trait Aggression in Bipolar Disorder”, *Bipolar Disorder,* 10:285-292.

Geçtan, Engin (1995), Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar 11.Basım. İstanbul.

Gudjonsson, G. H., & Haward L.R.C. (1998). *Forensic psychology: a guide to practice.* London: Routledge.

Malmquist, C.P. (1995). “Depression and Homicidal Violence”, *International Journal of Law and Psychiatry,*18(2):145-162.

Mervielde, I., Clerq, B. de, De Fruyt, F. & Leeuwen, K. van (2005). Temperament, personality, and developmental psychopathology as childhood antecedents of personality disorders, *Journal of Personality Disorders,* 19, 171-201.

Moffit, T.E. (1993). Life-course persistent and adolescent-limited antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review,* 100, 674-701.

Nestor, P. (2002). "Mental Disorders and Violence", *American Journal of Psychiatry,* 159:1973-1978.

Oral, T., Ç. (2010). İki Uçlu Duygulanım Bozukluklarında Şiddet Davranışı ve Cezai Sorumluluk, İstanbul:İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıpta Uzmanlık Tezi.

Öztürk, E.(2020). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı.* 2. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Özden, S.Y. (2015). *Adli Psikiyatri. 2. Baskı.* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Rigonatti, S.P., Serafim, A.P., Caires, M.A., Guerra, A.H., Arboleda, F.J. (2006). "Personality Disorders in Rapists and Murderers From a Maximum Security Prison in Brazil", *International Journal of Law and Psychiatry*, 29:361-369.

Sigurdsson, J.F., &Gudjonsson, G.H. (2004). Forensic psychology in Iceland: a survey of members of the Icelandic Psychological Society. *Scandinavian Journal of Psychology,* 45, 325-329.

Silvers, J. A., Buhle, J. T. & Ochsner, K.N. (2014). *The neuroscience of emotion regulation: basic mechanisms and their role in development, aging and psychopathology.* New York: Oxford University Press.

Stone, M.H.(2007). "Violent Crimes and Their Relationship to Personality Disorders", *Personality and Mental Health,* 1:138-153.

Şar, V. (2018). *Dissosiyatif Bozukluklar*. Karamustafalıoğlu KO, editör. Temel ve Klinik Psikiyatri. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri; p.453-61.

Van Dorn, R., Volavka, J., Johnson, N.(2012). "Mental Disorder and Violence: Is There a Relationship Beyond Substance Use?" *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 47:487-503.

Volavka, J. (2013). "Violence in Schizoprenia and Bipolar Disorder", *Psychiatria Danubina,* 25(1):24-33.

Yücel, Mustafa T (1987), " Cezai Sorumluluk ve Akıl Hastası Suçlular ". A.D. Yıl: 78. Sayı:4. Temmuz-Ağustos .ss.24-29.

BORDERLİNE (SINIRDA) KİŞİLİK BOZUKLUĞUNUN NESNE İLİŞKİLERİ KURAMI ÇERÇEVESİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aslı Dila AKİŞ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
@asliakis@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2827-8106

ÖZET

Psikiyatride en çok tanım tartışmasına yol açan, tanımını yapması güç olan borderline kişilik bozukluğu, psikoz, nevroz, organik akıl bozukluklarının dışında kalan, bireyin toplumsal uyumunda, düzenli iş tutabilmesinde, ilişkilerinde süreklilik sağlayabilmesinde son derece olumsuz etkileri olan bir yapıdır. Öfke kontrolsüzlüğü, kimlik karmaşası, kendine zarar verme davranışları, madde kullanımı ve intihar girişimleri ile karakterize olan yanlarıya çoğu zaman adli mercilere yansıyan borderline kişilik bozukluğu, psikiyatrik ve adli psikolojik açıdan çok eksende incelenmesi gereken bir ruhsal hastalıktır (Öztürk, 2020). Bu çalışmanın temel amacı, adli sistemde hem mağdur hem de fail olarak yer alabilen borderline kişilik bozukluğunun erken çocukluk dönemi yaşantılarının nesne ilişkileri kuramı çerçevesinden değerlendirilmesi ve bu kişilik örgütlenmesinin oluşumunda etkisi olan faktörlere bu çerçeve doğrultusunda kapsamlı bir açıklama getirmektir.

Anahtar Kelimeler: Borderline Kişilik Bozukluğu: nesne ilişkileri; erken çocukluk dönemi yaşantıları; ilkel savunma

EVALUATION OF BORDERLINE PERSONALITY DISORDER WITHIN THE FRAMEWORK OF OBJECT RELATIONSHIP

ABSTRACT

Borderline personality disorder, which is the most difficult to define definition in psychiatry, is a structure that is excluded from psychosis, neurosis and organic mental disorders, and has extremely negative effects on the individual's social adaptation, regular job retention, and maintaining continuity in relationships. Borderline personality disorder, which is characterized by anger control, identity confusion, self-harming behaviors, substance use and suicide attempts, is often reflected in the judicial authorities, is a psychiatric and forensic psychological disorder that needs to be examined in multiple axes (Öztürk, 2020). The main purpose of this study is to evaluate the early childhood experiences of borderline personality disorder, which can take place as both victim and perpetrator in the judicial system, within the framework of object relations theory and to provide a comprehensive explanation of the factors that affect the formation of this personality organization in this framework.

Keywords: Borderline Personality Disorder: object relations; early childhood experiences; primitive defense

1.Borderline Kişilik Bozukluğu

Yıllardan beri tartışmalı bir tanı olan borderline kişilik bozukluğu, bireyin kimlik duygusu, kişilerarası ilişkileri ve duygulanımında yaygın ve kronik bir dengesizlik ile belirgindir. Dürtüsel davranışlar, mesleki ve sosyal kimliklerinde derin güvensizlik ve tutarsızlık, kolayca sarsılabilen kimlik duygusu, çabuk düş kırıklığına uğrama, ani gelen çökkünlük ve bunaltı belirtileri, kendine zarar verme ve riskli davranışlara eğilim, boşluk ve anlamsızlık duygusu, yoğun terk edilme korkusu ile karakterize olan borderline kişilik bozuklukluğu zaman zaman psikozu düşündüren algı bozuklukları, kuşkucu ya da dissosiyatif belirtiler ile de görülmektedir (Öztürk & Uluşahin, 1988). DSM -5 (2013) tanı kriterleri kitabına göre belirti kümelerinden en az beş tanesi veya daha fazlası olması durumunda konulan tanıda yetişkin kişinin terk edilmekten korkma ve terkedilmemek adına yoğun çaba sarf etme, bir insanı gözünde aşırı büyütme (yüceltme, göklere çıkartma) veya yerin dibine sokma (değersizleştirme) gibi uç duyguları barındıran ve bu duygular etrafında gidip gelen dengesiz ve belirsiz ilişkiler, tutarsız benlik algısı, dürtüsellik (aşırı para harcama, riskli cinsel ilişki, madde kullanımı vb.), intihar düşünceleri veya intihar teşebbüsü, duygudurum dalgalanmaları, boşluk duygusu, öfke kontrol problemleri, geçici kuşkucu düşünceler ve dissosiyatif belirtiler gibi kriterler bulunmaktadır. Süregiden ve esneklikten yoksun bu kişilik örüntüsü klinik açıdan belirgin sıkıntıya ya da toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da diğer işlevsellik alanlarında bozulmaya yol açmaktadır. Başlangıcı en azından ergenlik veya erken erişkinlik döneminde başlayan belirtiler başka bir ruhsal bozukluğun bir görünümü olarak ya da başka bir ruhsal bozukluğun bir sonucu olarak açıklanamaz, ve bir maddenin ya da başka bir sağlık durumunun fizyolojik etkilerine bağlanamaz. Toplumda yaygınlık oranı %1,2 ile %6 arasında değişmekte, psikiyatrik hasta toplumunda ise %15 ile %25 arasında gözlemlenmektedir (Grant ve ark., 2008).

Borderline kişilik bozukluğunun gelişiminde aile ve toplumsal çevrenin etkileri olduğu bilinmektedir. Özellikle bireyin erken çocukluk döneminde yaşantılanan ikili ilişkilerin sonucunda içselleştirdiği nesne kavramı, bu kişilik yapısının gelişimine yön vermektedir. 1930 yıllarında psikoz ile nevroz arasında konumlandırılan 'Borderline' kişilik örüntüsü nesne kuramcıları tarafından detaylı bir biçimde ele alınarak, çocukluğun gelişimsel bir aşaması olan ayrılma-bireyleşme'de saplanma ile ilişkilendirilmektedir (Stern, 1938). Dolayısıyla borderline kişilik örüntüsünün gelişmesinde birincil bakımveren, ebeveyn ve özellikle anne ile olan ilişki önem taşırken, çocukluk çağında yaşantılanan travmatik yaşantılar da etkilidir. Psikanalitik kurama göre, borderline ve narsistik yapılar aynı spektrumun iki farklı ucu olarak

ele alınmaktadır (Anlı ve Bahadır, 2012). Patoloji, bireyin kendilik (self) duygusu ve nesne ile ilişki kurma biçiminde yer almaktadır. Bir yandan kırılgan ve çabuk zedelenebilen bir kendilik varken, diğer yandan tümgüçlü ve büyüklenmeci kendilik mevcuttur. Hem yüceltme hem de değersizleştirme eğilimleri ile nesne ilişkilerinde tutartsızlardır. Narsistik gelişim sürecinde 'idealleştirilmiş ebeveyn imagosu' bakımverenler tarafından desteklenmez ve çocuğun ihtiyaçları bu doğrultuda karşılanmazsa travmatik düzeyde yaşantılanan hayal kırıklıkları ortaya çıkar. Hayal kırıklıkları ile ilişkili ebeveyn ya da bakımverenin sakinleştirici özellikleri içselleştirilemez ise kaygılı anlarda ve tehdit altında dağılma ve borderline kişilik özellikleri görülebilir (Kohut, 1971). Bu çalışma, erken dönem çocukluk yaşantıları ve bakımveren ya da ebeveyn ile ilişkilerinin belirleyici olduğu borderline kişilik örtüntüsünün nesne ilişkileri kuramı çerçevesinden değerlendirecektir.

2. Nesne İlişlkileri Kuramı

Nesne ilişkileri kuramı, erken dönem çocuklukta yaşantılanan kişilerarası ilişkilerin içselleştirilmiş nesnelerle bağını açıklamaktadır. Bebeğin birincil bakımvereni, özellikle anne ile ilişkisinde, bebek kendi ve öteki ile ilgili içsel imgelerini belirler. Öteki ile yaşam deneyimlerinin içselleştirilmesiyle 'kendilik' kavramı oluşur. Kendiliğin dışında kalan, algılanmış olan her yaşantı 'nesne' olarak tanımlanır ve kişilerarası ilişkilerinde bireye etki eden geçmiş yaşantılar da 'ilişki'yi ortaya çıkarır (Algaç Kutlu, 2018).

Kişilerarası ilişkiye önem veren bu kuramda, insanın doğumuyla birlikte ilişki kurmanın peşine düştüğü, ve birincil dürtüsü gerçek nesne ile ilişki ve yakınlık kurma arzusuna odaklandığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bakımveren tarafından aynalanma, onaylanma, desteklenme ve takdir edilme, bebeğin nesneden elde ettiği ilişkisel doyumlardır ve kendilik oluşumunun temelini oluşturur (Algaç Kutlu, 2018). Çevre ile etkileşimler doğrultusunda oluşan nesne ve kendilik algısı, bu ilişkilerin niteliğine, 'iyi' ve 'kötü' deneyimlere bağlı olarak şekillenir. Kişilik patolojilerinin, gelişimin değişik evrelerinde çocuğun bakım verici çevresi ile ilişkilerindeki sağlıksız etkileşimlerden oluştuğu, sağlıksız etkileşimlerin çocuğun iç dünyasındaki yapıları etkilemesi sonucu ben zayıflıklarının, bölünmüş, parçalanmış veya sahte benlik yapılarının geliştiği öne sürülmektedir (Ardalı & Erten, 1999; Winnicott, 1953)

Erken duygusal deneyimleri temel alan, kuramın günümüzdeki temsilcilerinden Kernberg, 'iyi' veya 'kötü' olarak algılanarak içselleştirilen deneyimlerin doğuştan gelen içgüdüsel eğilimlerle ilişkilendirir ve insan saldırganlığına vurgu yapar (Ünal, 2008). Ayrıca

içselleştirilmiş nesne ilişkilerinin egonun altyapılarını oluşturduğunu, ve bu altyapıların sırayla ve hiyerarşik düzenlendiğini belirtir. İçselleştirilmiş nesne ilişkileri süreçlerini tanımlamış; nesne ilişkilerinin olgunlaşma derecesine, ego gücüne, anksiyete toleransına, savunma mekanizmalarının düzeyine ve süperego bütünleşmesine göre, nevrotik, sınırda ve psikotik kişilik örgütlenmesi ayrımını yapmıştır (Kernberg, 1967).

3. Nesne İlişkileri Kuramı Çerçevesinden Borderline Kişilik Örgütlenmesi ve İlkel Savunma Mekanizmaları

Nesne ilişkileri kuramının ortaya çıkmasında büyük katkıları olan Otto Kernberg (1985), bu kuramın çerçevesinden borderline kişilik örüntüsünü inceleyen birçok çalışma yapmıştır. Kernberg'in borderline kişilik yapısı tanımı net olsa da literatürde hala 'borderline"ın ne olduğu konusunda tanımlama yaparken fikir birliği olmadığı görülmektedir. DSM-V kriterlerine göre değerlendirilen “Borderline Kişilik Bozukluğu”ndan farklı olarak, Kernberg’in borderline kişilik örüntüsü, nevroz ve psikoz arasında konumlanmıştır, ve daha geniş bir terim olarak kullanılır. DSM-V’ten daha kapsamlı olarak, Kernberg’e göre (1985) borderline kişilik örüntüsü narsisistik, antisosyal, şizoid ve şizotipal kişilik bozuklukları da içeren bir yapıdır ve kimlik dağılması, ilkel savunma biçimleri, ben zayıflığı ve gerçeği değerlendirme yetisinde zaman zaman bozulmalar yaşanması ile karakterizedir (Kernberg, 1985). Borderline kişilik bozukluğunun gelişiminde aile ve toplumsal çevrenin etkileri ve erken çocukluk döneminde yaşantılanan ikili ilişkilerin sonucunda içselleştirdiği nesne kavramı büyük rol oynamaktadır.

Borderline kişilik örüntüsünde benliğin güçsüz olması ve bu kişilerin ilkel savunma mekanizmaları kullanmasına bağlı hem kendilik hem de nesne tasarımlarını bütünleştirmekte güçlük çektiği bilinmektedir. Kişilik organizasyonunu değerlendirirken bireyin ayrıştırma ve bütünleştirme yetilerini değerlendiririz. Bebek ve anne arasında, ego işlevlerinin gelişiminin ve ‘ötekilerle’ yani nesnelerle ilişkilerinde zihinsel imgeler oluşturma becerisinin uyumu önemlidir. Ayrıştırma, bireyin kendilik imgelerinden ayrılabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bütünleştirme ise bireyin libidinal yatırım yaptığı kendilik imgeleri (iyi kendilik imgeleri) ile saldırgan (kötü kendilik imgeleri) birleştirmesidir. Bebekte ne kadar potansiyel olsa da tümüyle ayrıştırılmış kendiliği yoktur. Zamanla hem içe alınmış hem de dışta olan nesneleri birbirinden ayrıştırma becerisini geliştirir. Çocuk büyüdükçe çeşitli deneyimler çocuğun zihninde ‘iyi’ ve ‘kötü’ olarak bölünür ve kategorize edilir. Bu bölme işlevi ilkel bir savunma düzeneğidir. Bütünleştici ego işlevleri geliştikçe ‘ortalama’ olma

kavramı ve duyusu gelişir ve böylece duygu ikilemine tahammül etmeye başlar. Tam gelişimini tamamlamayan çocuk birbirine karşıt olan iyi ve kötü imgelerini ayrı tutan bir 'gelişimsel bölme' içerisindedir. Karşıt imgeleri bir ölçüde bütünleştiremeyenler ise 'savunmacı bölme'ye dönüştürürler (Volkan, 2015). Nesne ilişkileri kuramında, bebek libidinal ve saldırgan içgüdüsel ihtiyaçlarını nesne (anne) ile kurduğu bağ üzerinden doyurmaktadır. Nesne ile kurulan ilişkinin içselleşterilimesi dört evreden geçerek ortaya çıkarken bu evrelerde oluşabilecek olan saplanmaya bağlı patolojik durumlar oluşabilmektedir. Borderline kişilik yapılarda kendilik ve nesne tasarımlarının ayrımını yapma evresini kapsayan 6-18 ay arasındaki dönemde saplanma yaşadıkları, dolayısıyla ilkel savunma mekanizmalarından 'bölme'yi kullanarak kendilik kavramlarını bütünleştirmekte zorlandıkları bilinmektedir (Kernberg, 1967; 1972). İlkel bölmede, bebek anneyi kendi ihtiyaçlarını doyurduğunda 'iyi' olarak algılarken, ihtiyaçlarını doyurmadığında 'kötü' olarak algılayarak bütünleşmiş bir nesne kavramı oluşturamaz ve bu durum kendilik algısı ile üstben oluşumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kernberg borderline kişilik örüntülerini psikoz ve nevroz arasında tanımlarken, borderline yapıların psikotik yapıya kıyasla gerçeklik ile bağının daha tutarlı ve sağlam olduğu, nevrotik yapılara kıyasla ise bölme, inkar, idealleştirme, yansıtmalı özdeşim gibi daha ilkel savunmalar kullanarak gerçekliği çarpıttıklarına vurgu yapmıştır (Akyüz, 2018).

Borderline yapılarda çocukluk çağında kullanılan ego fonksiyonlarından bölme, yetişkinlik düzeyinde de devam etmektedir. Onlar için kişiler ya hep iyi ya hep kötüdürler. Bu kişilik örgütlenmesinin iyi-kötü bölme fonksiyonunun, iyi anne-kötü anne şeklinde çocukluk çağında yaşadığı tutarsız ebeveyn, ebeveynin çelişkili, istismar ve ihmal içeren davranışlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Tutarsız, çifte mesaj veren ebeveyn çocukta sevgi-nefret, yüceleştirme-değersizleştirme eğilimlerini tetikleyebilmektedir (Öztürk & Uluşahin, 1988). Oluşum nedenlerinde ilk çocukluk dönemlerinde destek, ilgi ve disiplinin yetersiz olması ya da aşırı denetimler, koruyuculuk sebebiyle bireyselleşmenin, temel güven ve özerklik duygusunun engellenmesi, özbenlik sınırlarının yeterince belirlenememesi gibi etkenler vardır. Ayrıca, araştırmalarda borderline kişilik bozuluğu olan bireylerin büyük çoğunluğunda fiziksel, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve ihmal olduğu belirtilmiştir (Öztürk, 2008).

Borderline kişilik örgütlenmesi olan bireylerde iç çatışma ve kaygıyı yaşamamak adına bölme mekanizmasının gerekliliği olarak inkar mekanizmasının sıklıkla kullanıldığı ve işlevsel olduğu belirtilmektedir (Akyüz, 2018). Birey bütünleştiremediği 'iyi' ve 'kötü alanlar arasında geçiş yaparken belirgin bir duygu göstermemekte, dolayısıyla iki 'ben arasında

duygusal bağ kuramamaktadır (Kernberg, 1985). İnkar mekanizmasının yanısıra, kendisini dış dünyadan korumak, kendini güvende hissetmek ve kötü olarak adlandırdığı nesneleri kendi benliğinden uzaklaştırarak 'iyi' görünmek adına idealleştirme mekanizmasını da kullanmaktadır. Böylece idealleştirdiği güçlü bir nesneye sahip olarak kendisindeki tümgüçlü olma arzusunu da beslemektedir (Kernberg, 1985). İdealleştirdiği nesne ile hem bağımlı bir ilişki kurar hem de ondan bağımsız bir biçimde tümgüçlülüğünü yaşantılamak istemektedir. Bu çatışma doğrultusunda, idealleştirdiği ebeveyn figürünü 'iyi' olarak konumlandırırken bir yandan da 'kötü' olarak konumlandırır ve değersizleştirir. Bu süreçte idealleştirdiği nesneye sahip olmak adına kontrol, istismar ve manipüle etme çabaları içinde olabilmektedir. İçindeki güvensizlik duygusunu tümgüçlülük ya da idealleştirdiği nesneyi değersizleştirme ile örtmeye çalışırken 'ötekilerden' tümgüçlülüğünü doyuracak, özel hissetmeye yönelik tutumlar beklemektedir. Eğer ki, karşı taraf bu ihtiyacı doyurmazsa onu idealleştirildiği konumdan bir diğer uca savurarak değersizleştirir ve terk eder. Bu idealleştirme ve değersizleştirme döngüsü bebeğin oral dönemde annesi tarafından engellenmesi ya da doyum ihtiyacının karşılanmaması süreçlerinin hatırlanması ile ilişkilidir. Ayrıca, borderline kişilik örüntüsünde en temel kullanılan ilkel savunma mekanizması olarak yansıtmalı özdeşim tamamen kötü ve saldırgan kendilik ve nesne imgelerini diğer nesnelere yansıtarak bu 'kötü' kısmı dışsallaştırmak için kullanılır. Yansıtmanın şiddetli gerçekleştiği durumlarda kendilik ve nesne ayrımını yapmakta güçlük çekebilir ve buna bağlı olarak nesne ile özdeşim kurabilir. Kendi yansıttığı ve kendine ait saldırgan tarafı nesnede görmesiyle birlikte nesneden korku duyabilir ve tehdit olarak algılayabilir. Bu korkuyu yönetmek ve kaygısıyla başa çıkmak adına nesne ona zarar vermeden, saldırmadan ya da terk etmeden kişi kendine zarar verme, saldırma veya terk etme davranışında bulunabilir (Akyüz, 2018). Borderline kişilik yapısındaki birey birincil nesne yani bakımvereni ile kurduğu ilişki sürecinde kullandığı bu ilkel savunma mekanizmalarının tekrarını yetişkinlik döneminde kuracağı ilişkilerde de kullanabilmektedir.

4. Sonuç

Kişilerarası ilişkiler, kendilik imgesi ve duygulanımda yaygın değişkenlik gösteren dürtüsellik, kendine zarar verme ve intihar düşünceleri ile karakterize borderline kişilik bozukluğunun, tanı koyma açısından tartışmalı bir grup olduğuna değinmiştik. Borderline kişilik örgütlenmenin gelişiminin temelinde erken çocukluk döneminde yaşantılanan ikili ilişkilerin sonucunda içselleştirilen nesne kavramı yer almaktadır. Bu grup, psikoza kıyasla kendilik ve nesne temsillerini ayrışmıştırmış, genellikle ego (ben) sınırları bütünlüğünü koruyabilir konumda olmasına rağmen iyi ve kötü içe atımların bütünleştirmekte güçlük

çekmektedir. Libidinal ve saldırgan dürtülerin bütünleşemeyişi, duygu belirtilerinin olmayışı ve ilkel duygularının aniden ortaya çıkışı duygulanımda dengesizlik ve dürtüsel davranışlar olarak kendini gösterebilmektedir. İçselleştirdiği nesne ilişkileri genellikle patolojik yapıda olup ilişkilerinde bölme, inkar, yansıtmalı özdeşim, idealleştirme ve değersizleştirme gibi ilkel savunma mekanizmaları kullanabilmektedirler. Bütünleştirme yetisinde eksiklik ve yoğun ilkel savunmaların kullanımı bu kişilerde öfke ve yenilgi hislerini besleyerek patolojilerini sürdürmeleri ile sonuçlanabilmektedir (Kernberg, 1985). Sonuç olarak, borderline kişilik bozukluğunu nesne ilişkileri kuramı çerçevesinden değerlendirmek tanı ve tedavi adına çok değerli ipuçları verebilmektedir. Bu tanı grubunda işlevselliği arttırmak adına erken çocukluk döneminde içselleştirilen nesne kavramlarının analizi önem taşımaktadır.

6. Kaynakça

Akyüz, C. (2018). Nesne ilişkileri kuramı çerçevesinden sınır (borderline) kişilik örüntüsüne bakış: vaka örneği ile temel savunma mekanizmalarının yorumlanması. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 5 (3), 1-20.

Algaç Kutlu, M. (2018). Borderline işilik ozukluğu: bir gözden geçirme. *Medeniyet Araştırma Dergisi*, 3(5), 11-20.

Ardalı, C. & Erten, Y. (1999). Psikanalizden Dinamik Psikoterapiler. Istanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

American Psychiatric Association. (2013). Anxiety Disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Anlı, İ , Bahadır, G . (2012). Kendilik psikolojisine göre narsistik ve sınır kişilik bozukluğu. *Psikoloji Çalışmaları,* 27 (0) , 1-12 .

Grant, B.F., Chou, S.P., Goldstein, R.B., Huang, B., Stinson F.S., Saha, T.D., & Ruan, W.J. (2008). Prevalance, correlates, disability, and comorbidity of DSM-IV borderline personality disorder. Results from the wave 2 national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. *Journal of Clinical Psychiatry,* 69(4), 533-545.

Kernberg, O. F. (1985). *Borderline conditions and pathological narcissism.* Rowman & Littlefield.

Kernberg, O. (1972). *Treatment of borderline patients. Tactics and techniques in psychoanalytic therapy.* New York: Science House.

Kernberg, O. (1967). Borderline personality organization. *Journal of the American Psychoanalytic Association,* 15(3), 641-685.

Kohut, H. (1971). Kendiliğin Çözümlenmesi. Çev. Cem Atbaşoğlu, Banu Büyükkal, Cüneyt İşcan. İstanbul: Metis Yayınları.

Öztürk MO, Uluşahin A. Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. 13. Baskı, Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri; 2015

Öztürk, E. (2020). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı, Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi ve Aile DİnamikleriI.* Nobel Tıp Kitabevi.

Stern, A. (1938). Borderline group of neuroses. *The Psychoanalytic Quarterly, 7,* 467–489.

Stern, D. N. (1985). *Interpersonal world of the infant.* New York: Basic Books.

Ünal, S. (2008). *Güncel klinik Psikiyatri: Nesne ilişkileri kuramı.* 2. Baskı, s19-22.

Volkan, V.D. (2015). *6 adımda borderline kişilik organizasyonunun tedavisi.* Ankara: Pusula yayınevi.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis,* 34; 89-97.

ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMUNUN YORDAYICILARI OLARAK ÖZ ANLAYIŞ VE DUYGUSAL ZEKANIN İNCELENMESİ

Büşra Özel
Yıldız Teknik Üniversitesi
@bussraozel@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz
Yıldız Teknik Üniversitesi
@edeniz@yildiz.edu.tr

ÖZET

İnsan sosyal bir varlıktır. Yaşamını devam ettirebilmek için diğer insanlarla çeşitli ilişkiler kurma ihtiyacı duyar. Bu ilişkiler arasında en önemlilerinden biri romantik ilişkilerdir. Bireylerin romantik ilişkilerini belirleyen çok sayıda değişken vardır. Öz anlayış ve duygusal zekanın bireylerin romantik ilişkiye başlama ve sürdürme becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Öz anlayış kavramı, kişinin başarısızlık, yetersizlik gibi zor durumlarla yüzleştiğinde kendine karşı ilgili ve anlayışlı olmasını içerir. Duygusal zeka ise genel olarak, hissedilen duyguları anlayabilme ve yorumlayabilme becerisidir. Bu araştırmanın amacı öz anlayış ve duygusal zekanın romantik ilişki doyumunu istatiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bununla birlikte romantik ilişki doyumunda yordayıcıların; yaşa, cinsiyete, romantik ilişki süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenenmiştir. Bu araştırma, 18 ve 30 yaş aralığındaki 259 kadın ve 291 erkek üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler, İlişki Doyumu Ölçeği, Öz Anlayış Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (TEIQue-SF) Kısa Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler t test, ANOVA ve regresyon yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Duygusal zeka ölçeği toplam puanları ve bu ölçeğin tüm alt ölçeklerinin puanlarnın romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede ve pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Öz anlayış ölçeğinden alınan puanların da romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede ve pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, öz anlayış ve duygusal zeka puanları hem ayrı ayrı hem de birlikte, romantik ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahiptir sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlişki, Romantik İlişki Doyumu, Öz Anlayış, Duygusal Zeka

INVESTIGATION OF SELF-UNDERSTANDING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS PROMINENTS OF ROMANTIC RELATIONSHIP SATISFACTION

ABSTRACT

Human is a social entity. In order to survive, he needs to establish various relationships with other people. One of the most important of these relationships is romantic relationships. There are many variables that determine the romantic relationships of individuals. It is thought that self-understanding and emotional intelligence affect the ability of individuals to start and maintain a romantic relationship. The concept of self-understanding includes the individual being concerned and understanding when faced with difficult situations such as failure or inadequacy. Emotional intelligence is the ability to understand and interpret emotions in general. The purpose of this study is to reveal whether self-understanding and emotional intelligence predicted the satisfaction of romantic relationships in a statistically significant way. However, the predictors of romantic relationship satisfaction; It was also examined whether it differentiates according to age, gender, and duration of romantic relationship. This research was conducted with 259 female and 291 male university students between the ages of 18 and 30. Data were collected through the Relationship Satisfaction Scale, the Self-Understanding Scale, and the Emotional Intelligence Scale (TEIQue-SF) Short Form. The data obtained were analyzed by t test, ANOVA, Pearson correlation and regression methods.

According to the findings, it is seen that the total scores of the emotional intelligence scale and the scores of all subscales of this scale show a moderate and positive correlation with the scores of the romantic relationship satisfaction scale. It is seen that the scores obtained from the self-understanding scale show a moderate and positive correlation with the scores of the romantic relationship satisfaction scale. According to the findings of the study, it was concluded that self-understanding and emotional intelligence scores both separately and together have a significant effect on romantic relationship satisfaction.

Keywords: Relationship, Romantic Relationship Satisfaction, Self-Understanding, Emotional Intelligence

1.Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamını sürdürebilmek için başka insanlara ihtiyaç duyar. İnsanın yaşamını sürdürebilmek için diğer insanlara ihtiyaç duyması, diğer insanlarla çeşitli ilişkiler kurmasını gerektirir. Bireyin yaşamı boyunca kurduğu çeşitli ilişki tiplerinden biri de romantik ilişkidir. Romantik ilişki, çiftler arasında eşsiz bir bağ oluşturan karşılıklı bağımlılıkları ve aşkın dışa vurumunu içeren özel bir ilişki türüdür (Heath, 1976). Romantik ilişki kurmak özellikle kişilik gelişimi için kritiktir.

Romantik ilişkilerin başarısı ve sürdürülebilirliği, çiftlerin ilişkiden aldığı doyumla yakından ilgilidir. Romantik ilişki doyumu bireyin ilişkiye yönelik mutluluk, memnuniyet ve tatmin duygularının öznel bir değerlendirmesidir (Hawkins, 1968). Bireyler ilişkilerini öznel kriterlere göre değerlendirirler ve sonuç olumlu ise kişi ilişkiden doyum sağlar;değerlendirme sonucu olumsuz ise yani ilişkinin 'kötü' tarafları 'iyi' taraflarından baskın geliyorsa doyum sağlanamaz (Hendrick ve Hendrick, 1989; Hendrick ve Hendrick, 1998).

Sağlıklı ve doyum alınabilen bir ilişki ancak sağlıklı bireylerle mümkün olmaktadır. Psikolojik olarak kendilerini iyi hisseden bireyler ilişkilerinde de aradıkları doyumu elde edebilirler. Bu psikolojik iyilik haline etki eden değişkenlerden biri son zamanlarda önemi giderek artan öz anlayıştır. Ortaya çıkışı iki bin yıl öncesine ve Budist rahiplerine dayanan öz anlayış kavramı, özellikle son yirmi yılda psikoloji araştırmaları içinde önemli bir yer edinmiştir. Öz anlayış kavramı, kişinin başarısızlık, yetersizlik gibi zor durumlarla yüzleştiğinde kendine karşı ilgili ve anlayışlı olmasını içerir (Bennett-Goleman, 2001; Brach, 2003; Hanh, 1997; KornWeld, 1993; Salzberg, 1997). Neff (2003a)'e göre öz-anlayış, bireyin kendi acılarını, yetersizlik ya da başarısızlıklarını kendini yargılamadan ele alması, acılarıyla yüzleşerek onlardan kaçınmaması, kendi acısını hafifletme isteği duyarak kendisine anlayışlı davranmasıdır.

Öz anlayış kavramı bir sac ayağı gibi düşünebileceğimiz üç alt bileşenin üzerinde şekillenmektedir. Bunlardan ilki *öz şevkat*tir. Öz şevkat kişinin acı veren durumlarda ya da başarısızlık durumlarında aşırı eleştirel olmak yerine kendisine karşı anlayışlı olmasını belirtir. İkinci bileşen *ortak paydaşım*dır. Ortak paydaşımbireyin acı ve başarısızlık durumlarında kendini soyutlaması ya da izole etmesi yerine bu deneyimini insan olmanın bir parçası olarak görmesidir (Neff, 2004). Öz anlayışın üçüncü bileşeni ise *bilinçli farkındalık*tır. Bilinçli farkındalık, duygularımızdan kaçmadan dengeli bir biçimde, bu durumun bilincinde olmak, yargılamadan şu anda ne olduğunu kavramaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Gilbert (2005), bireylerin kendini önemsenmiş ve duygusal olarak sakin hissetmelerini ve diğer insanlarla -zorlukların herkesin başına gelebileceği içgörüsüyle- bağ kurmasını sağladığı için öz anlayışın bireysel iyilik halini artırdığını iddia etmektedir. Evrimsel biyoloji, nörobiyoloji ve bağlanma kuramının ilkeleri üzerinde şekillendirdiği sosyal mentalite kuramını baz alan Gilbert (1989), öz anlayışın tehdit sisteminin (limbik sistem) aktivasyonunu azaltarak, yatıştırıcı sistemleri (oksitosin-opioid sistemi) aktive ettiğini ileri sürer. Öz anlayışın yatıştırıcı sistemlerle olan bu ilişkisinin, ilişkilerde yakınlık kurma, etkili duygu düzenleme ve içinde bulunulan çevreyi keşfetme ve ona uyum sağlama becerilerine olumlu katkı sağladığı bulunmuştur (Gilbert, 1989; 2005).

Bir romantik ilişkide algılanan doyumu etkileyebileceği düşünülen değişkenlerden biri de ilişkideki bireylerin duygusal zekasıdır. Kendi duygularını değerlendirmenin ve anlamanın, insanların duygularını kontrol etmelerini sağladığı önerilir. Buna ek olarak, duyguları ve duygusal yönetimi kullanmak onlara hayatlarında başarı sağlar. Kendi duygularını anlamak, insanların empatinin özelliği ile başkalarının duygularını da anlamalarını sağlar. Bu durum aynı zamanda insanların kendi duygularını kullanmalarına ve diğerlerinin duygularını yönetmelerine yardımcı olur, böylece hedeflerine diğerlerinden daha kolay ulaşırlar. (Rezaiean ve Koshtegar, 2008). Duygusal zeka ile ilgili bir model sunan BarOn'a (1999) göre bu kavram, kendini ve başkalarını etkili bir şekilde anlama, kişilerarası ilişkilerde başarılı olma ve çevresel taleplere uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Ayrıca, duygusal zeka sosyal-duygusal yeterlilik ve sosyal beceri gelişimi ile yakından ilişkilidir. Goleman'a (2006) göre duygusal zeka, öz-bilinç, özerklik, sosyal bilinç ve sosyal beceriler olmak üzere dört temel unsur içermektedir. Başka bir tanımda duygusal zeka, duygu ve becerileri tanımlamak, kabul etmek ve yenilerine açık olmak olarak açıklanmıştır. Dahası, duygusal zeka bireyin kendisini başarı için motive etmesini ve başkalarının ihtiyaçlarını ve sorunlarını anlayabilmesini içerir (Berna, 2003).

2.Problem Durumu

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırmada amaç romantik ilişki doyumunu, öz anlayışın ve duygusal zekanın istatiksel olarak anlamlı bir şekilde yordanıp yordanamadığını ortaya koymaktır. Bununla birlikte romantik ilişki doyumunun yaşa, cinsiyete, romantik ilişki süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

1) Romantik ilişki doyumu düzeyini öz anlayış anlamlı şekilde yordanmakta mıdır?
2) Romantik ilişki doyumu düzeyini duygusal zeka anlamlı şekilde yordanmakta mıdır?
3) Romantik ilişki doyumu düzeyi duygusal zeka ve öz anlayış ile anlamlı şekilde yordanmaktda mıdır?
4) Romantik ilişki doyumunun sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi
    a) Romantik ilişki doyumu puanları ile cinsiyet değişkeni anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
    b) Romantik ilişki doyumu puanları ile yaş değişkeni anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
    c) Romantik ilişki doyumu puanları ile ilişki süresi değişkeni anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Deseni

Araştırma nicel yolla yapılmıştır ve genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim ve bu değişimin derecesi ve yönü belirlenmesi hedeflemektedir (Karasar 2011).

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmaya 18-30 yaş aralığında 259 kadın 291 erkek toplam 550 katılımcı katılmıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada 3 adet ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

4.3.1 İlişki Doyumu Ölçeği

Hendrick (1988) tarafından geliştirilen İlişki Doyumu Ölçeği (İDÖ) romantik ilişkilerdeki doyuma yönelik düzeyi ölçmektedir. İDÖ (İlişki Doyumu Ölçeği), 7 maddeden (örn., Genel

olarak kıyasladığında ilişkiniz sizce ne kadar iyi) ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek düşük ve yüksek arasında yer alan 5'li derecelendirmeye sahiptir. Ters kodlanan iki maddesi düzeltildikten sonra 7 ile 35 arasında değişmekte ve yükselen puanlar ilişki doyumu düzeyinin de yükseldiği anlamına gelmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayıları .57 ile .76 arasında değişmekte olup, güvenirliğinin de .86 olduğu rapor edilmektedir (Hendrick, 1988). İDÖ'nün Türkçeye uyarlaması Curun (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda tek boyutlu yapının ilişki doyumu toplam varyansının %52'sini açıkladığı ifade edilmiştir. İDÖ Türkçe formunun faktör yükler .56 ile .88 arasında değiştiği ve güvenirlik katsayısının .86 olduğu belirtilmiştir (Curun, 2001). Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda İDÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı .89 bulunmuştur.

4.3.2 Öz Anlayış Ölçeği

Öz-anlayış ölçeği (ÖZAN) Neff (2003b) tarafından bireylerin öz-anlayış düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Deniz,Kesici ve Sümer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Orijinal halinde 26 madde olan bu veri toplama aracı 6 alt ölçekten oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan bu ölçek; 1 (Hemen hemen hiçbir zaman) ve 5(hemen hemen her zaman) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı α=92'dir. Ölçeğin alt ölçekleri ise α=78 ve α=81 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayısı .89 ve teste tekrar korelasyonu .83'tür(Neff, 2003b). Deniz, Kesici ve Sümer tarafından ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu yaparken Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda orijinalinden farklı olarak tek boyutlu bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin 24 maddelik kısa formu oluşturulurken; madde-toplam puan korelasyonun 30'un altında olduğu bulunan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek puanları 24 ile 120 arasında değişmektedir.

4.3.3Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (TEIQue-SF) Kısa Form

Petrides ve Furnham (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Formu, Deniz ve diğ. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireyin duygusal yeteneklerini ve kendilerini gözlemleme düzeylerini ölçmektedir ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 464 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmalar sonucunda ölçek madde korelasyon katsayıları .31 ile .53 arasında bulunmuştur. İç tutarlık katsayıları: "İyi oluş" için .72; "öz kontrol" için .70; "duygusallık'" için .66; "sosyallik" için .70'dir. Test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı .86'dır (Deniz, Özer, Işık, 2013). Duygusal Zekâ

Özelliği Ölçeği- Kısa Form, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. İyi oluş boyutunu ölçmekte olan maddeler: 6, 13, 16, 18; öz kontrol boyutunu ölmekte olan maddeler: 2, 4, 10, 14; duygusallık boyutunu ölçmekte olan maddeler: 5, 11, 15, 19; sosyallik boyutunu ölçmekte olan maddeler: 3, 7, 8, 17'dir. Ölçek, 7'li likert tipi bir ölçek olup araştırmaya katılan öğrencilerden maddeleri tek tek okuyarak "hiç katılmıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirip kendileri için en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir (Deniz, Özer, Işık, 2013).

4.4. Verilerin Analizi

Çalışma yapılırken veriler, sayısal olarak bilgisayara aktarılmış ve Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for Social Sciences-SPSS 25.0) programıyla istatistiksel analizi elde edilmiştir. Analizden önce, verilin normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Değişkenler ile Örneklem grubunun normallik dağılımı analizi Basıklık-Çarpıklık değerleri kontrolünde yapılmış ve bütün ölçekler normal dağılım göstermiştir. Tüm ölçek ve alt ölçek değerleri -2, +2 arasında olup, normal dağılımı göstermektedir. Analizin güvenilirlik seviyesi %95 olarak esas alınmıştır. İki bağımsız değişken testi olarak kabul edilen T-Testi, niceliksel verileri karşılaştırmada parametrik iki grup farkını analiz etmek için kullanılmıştır. ANOVA testinin ise, parametrik çoklu grup farkını analiz etmek için kullanılması uygun görülmüştür. Doğrusal Regresyon kullanılarak, Bağımsız Değişken Bağımsız Değişkene etkisi görülmüştür.

5.Bulgular

Araştırmaya katılanların %47.1'i kadın, %52.9'u erkek, %43.8'i 18-24 yaşları arasında, %56.2'si 25-30 yaşları arasında, , %55.3'ünün romantik ilişki süresi 1-12 ay, %19.6'sının romantik ilişki süresi 1-3 yıl, %15.6'sının romantik ilişki süresi 3-5 yıl, %9.5'inin romantik ilişki süresi 5 yıl üzeridir.

Tablo 1'de örneklemin öz anlayış ölçeği ve duygusal zeka özelliği ölçeğinin ilişki doyumu ölçeğine etkisini ölçmek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Öz Anlayış Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçeğinin İlişki Doyumu Ölçeğine Etkisini Ölçmek İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata	Beta	t	p	R2	F	P
(Sabit)	12,964	0,852		15,219	0,000	0.150	49.378	0.000
Öz Anlayış Ölçeği	0,096	0,017	0,245	5,582	0,000			
Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği	0,065	0,013	0,215	4,901	0,000			

Tabloda görüldüğü üzere, Öz Anlayış Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği, İlişki Doyumu için anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.(R2=.150, p<.0.05).Adı geçen değişkenler birlikte ilişki doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Beta katsayısı değerlerine göre etki güçleri Bu sonuca göre ilişki doyumunu en çok açıklayan değişken Öz Anlayış Ölçeği olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de örneklemin yaş değişkenine göre ilişki doyumu ölçeği puanları arasındaki için uygulanan bağımsız t-testi analizi sonuç tablosu gösterilmektedir.

Tablo 2. Örneklemin Yaş Değişkenine Göre İlişki Doyumu Ölçeği Puanları Arasındaki İçin Uygulanan Bağımsız t-Testi Analizi Sonuç Tablosu

		N	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
İlişki Doyumu Ölçeği	18-24	241	20,65	5,74	-1,152	548	0,250
	25-30	309	21,29	6,99			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunun İlişki Doyumu Ölçeğinden almış oldukları puanların,yaş değişkenine göre anlamlı farkı bulmak için uygulanan bağımsız t testi sonucuna göre, fark bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 3'te örneklemin cinsiyet değişkenine göre ilişki doyumu ölçeği puanları arasındaki için uygulanan bağımsız t-testi analizi sonuç tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre İlişki Doyumu Ölçeği Puanları Arasındaki İçin Uygulanan Bağımsız t-Testi Analizi Sonuç Tablosu

		N	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
İlişki Doyumu Ölçeği	Kadın	259	22,10	6,95	3,768	548	0,000
	Erkek	291	20,04	5,86			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunun İlişki Doyumu Ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkı bulmak için uygulanan bağımsız t testi sonucuna göre, Kadın Grup daha fazla puan aldığından dolayı istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 4'te örneklemin ilişki süresi değişkenine göre ilişki doyumu ölçeği puanları arasındaki fark için uygulanan anova analizi sonuç tablosu verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemin İlişki Süresi Değişkenine Göre İlişki Doyumu Ölçeği Puanları Arasındaki Fark İçin Uygulanan ANOVA Analizi Sonuç Tablosu

	N	$\bar{X}$	Ss.	F	p
1-12 ay	304	20,48	5,82	3,329	0,019
1-3 yıl	108	20,88	6,29		
3-5 yıl	86	21,58	7,17		
5 yıl üzeri	52	23,40	8,53		
Total	550	21,01	6,47		

Örneklem grubunun ilişki süresi değişkenine göre İlişki Doyumu Ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F=3,329$, $p<0.05$].Grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur($p=.604$). LSD analizine göre 5 yıl üzeri ilişkisi olan grup, diğer gruplardan daha fazla puan aldığından dolayı anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

5.Sonuç ve Öneriler

Tablo 1'den görüleceği gibi, öz anlayış ve duygusal zeka puanları hem ayrı ayrı hem de birlikte, romantik ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Böylece araştırmanın temel hipotezinin desteklendiğini söylemek mümkündür. Öz anlayış ilişki doyumundaki varyansın %12'sini, duygusal zeka %11'ini ikisi birlikte ise %15'ini açıklamaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar duygusal zekanın ilişki doyumu üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Örneğin bir çalışmada duygusal zeka ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur (Foran, O'Leary ve Williams, 2012). Başka bir çalışmada ise duygusal zekanın romantik ilişki doyumunu artırdığı bildirilmiştir (Schutte, Malouff ve Thorsteinsson, 2013). Smith, Ciarrochi ve Heaven (2008) yaptıkları boylamsal bir araştırmada duygusal zekanın romantik ilişki doyumunun artmasına sebep olduğunu rapor etmişlerdir. Bir metaanaliz çalışmasında (Malouff, Schutte ve Thorsteınsson, 2014), duygusal zekanın ilişki doyumunu

genel olarak artırdığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla mevcut araştırmada duygusal zekanın ilişki doyumundaki varyansın %11'ini açıklaması literatürle uyumlu bir bulgudur.

Öz anlayış ve romantik ilişki doyumunu ele alan literatür incelendiğinde, öz anlayışın ilişki doyumu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bazı özelliklerinin ortaya konduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Neff ve Beretvas (2013) öz anlayış düzeyi yüksek olan bireylerin daha olumlu ilişkisel davranışlar gösterdiklerini ve ilişkilerinden aldıkları doyumun da daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın bulguları da bu bulguyla tutarlıdır. Öz anlayışın hangi mekanizmalarla ilişki doyumunu artırdığı literatürde tartışma konusudur. Bu konuda iki açıklama yapılmıştır. Birincisi öz anlayışın benlik değerini artırarak ilişki doyumunu olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Nitekim, tutarlı bir enlemesine kesitsel araştırmalar serisi, düşük benlik saygısı olan bireylere kıyasla, yüksek benlik saygısı olan bireylerin partnerleri hakkında daha olumlu görüş bildirdiklerini (Murray ve diğ., 1996b), partnerlerinin sevgisine daha güvendiklerini (Murray ve ark., 1998), partnerleriyle yakınlıklarını artıracak davranışlar sergilediklerini, (Murray ve diğerleri, 2008) ve ilişkilerinden daha fazla doyum aldıklarını (Karney ve Bradbury, 1995; Murray ve diğerleri, 1996a) göstermektedir. İkinci açıklama ise öz anlayışın öz yeterliği artırmak suretiyle ilişki doyumuna olumlu etki ettiği yönündedir. Bu görüşe göre Öz-şefkat, bireylerin yüksek öz-yeterlikle ilişkili ilişki faydalarını deneyimlemelerine yardımcı olabilir. Gerçekten de, ilişkisel öz-yeterlik (relationship self efficacy), bireylerin ilişkilerindeki problemlerden daha az etkilenmelerini sağlar ve ilişki doyumuyla pozitif olarak ilişkilidir(Baker ve McNulty, 2010; Cui, Fincham ve Pasley, 2008).

Mevcut araştırmanın literatüre en büyük katkısı, öz anlayış ve duygusal zekanın birlikte ilişki doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğunun gösterilmesidir. Literatürde bu iki değişkenin ilişki doyumu üzerindeki ortak etkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bir ilişkiden maksimum doyum elde edebilmek için bireyin kendi hataları sonrasında kendisine anlayış ve şefkatle yaklaşabilmesi; bununla beraber romantik eşinin duygularını gözlemleyip anlayarak onun içinde bulunduğu duygusal duruma uygun şekilde tepki verebilmesi gerekmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda öz anlayış ve duygusal zeka arasında yüksek pozitif korelasyon bulunmuştur (Çırpan, 2017). Dolayısıyla bu iki değişkenin ilişki doyumu üzerinde ortak etki göstermesi sürpriz değildir.

Tablo 2 incelendiğinde yaş grupları arasında ilişki doyumu ölçeği puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Literatürde yaşın ilişki doyumu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlaına bakıldığında farklılıklar görülmektedir. Bazı araştırmalar

yaşın ilişki doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bulurken (Örn. Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015; Ökten, 2016; Ulutaş, 2018); bazı araştırmalarda ise yaş arttıkça ilişkiden alınan doyumun da arttığına ilişkin bulgular göze çarpmaktadır (Örn. Özbiçer ve Atıcı, 2018). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının literatürde yaşın ilişki doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığının bulunduğu çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3'e bakıldığında kadınların ilişki doyumu ölçeğinden aldıkları puanların erkeklere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde cinsiyetin ilişki doyumu üzerindeki etkilerinin kültüre ve toplum yapsına göre şekillendiğini söylemek mümkündür. Toplumsal cinsiyet rolleri küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocuklara içinde bulundukları kültürle beraber öğretilmektedir ve bu cinsiyet rolleri ileride kuracakları ilişkilerdeki tutum ve davranışlarını; buna bağlı olarak da ilişki doyumlarını etkileyecektir (Kurdek, 1987; Holm ve diğ., 2001). Özellikle bireyselci ve toplulukçu toplum yapıları, cinsiyetin ilişki doyumu üzerindeki etkisini belirleyen önemli bir etkendir. Toplulukçu kültürlerde genelde ataerkil toplum yapısı hakimdir ve erkekler romantik ilişkilerde eşlerinden tam itaat beklerler. Bu beklentileri karşılandığı sürece de ilişkiden tatmin sağlarlar (Triandis ve diğ., 1988). Bireyselci kültürlerde ise kadın ve erkek arasında eşitlik olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden böyle kültürlerde cinsiyetin ilişki doyumu üzerinde bariz bir etkisi yoktur (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda cinsiyetin ilişki doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken (örn. Beştav, 2007; Hamamcı, 2005); bazı araştırmalarda erkeklerin ilişki doyumlarının kadınlardan daha fazla olduğu bulunmuştur (Dökmen, 2002; Sarı, 2008; Özbiçer, 2013).

Tablo 4'e göre ilişki süresi 5 yıl ve üzeri olan bireylerin ilişki doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar, ilişki süresi daha az olan gruplardaki bireylere göre göre anlamlı olarak yüksektir. Literatür incelendiğinde bazı araştırmalarda ilişki süresinin ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkisi bulunamasa da (Örn. Soğancı, 2017; Çürükvelioğlu, 2012); pek çok çalışmada ilişki süresi arttıkça ilişkiden alınan doyumun da anlamlı bir şekilde arttığı rapor edilmektedir (Örn. Budak, 2011; Saraç, 2013). Bu anlamda mevcut araştırmanın bulgularının literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Giriş kısmında detaylıca bahsedilen romantik ilişki kuramları (Sternberg, 1988; Lee, 1977) ve bu kuramların bileşenleri düşünüldüğünde, ilişkide geçen zamanın ilişkideki bağlılığı ve adanmışlığı artırdığı; tutku ve cinsellik gibi bileşenleri bir miktar azaltmasına rağmen, çiftlerin birbirlerine olan güvenlerini arttırdığı bilinmektedir (Sternberg, 1988, 2006; Regan, 2008; Santrock, 2011). Çiftler zaman içinde birbirlerini daha

iyi tanımakta birbirleriyle daha etkili iletişim kanalları bulabilmekte ve birbirlerinin eksikliklerini daha rahat tolere edebilir hale gelmektedir. Buradan yola çıkarak da ilişkide geçen sürenin ilişki doyumunu artıracağını düşünmek makul sayılabilir. Nitekim mevcut araştırmanın verileri de bu düşünceyi desteklemektedir.

6.Kaynakça

Baker L, McNulty JK. Shyness and Marriage: Does Shyness Shape Even Established Relationships? Personality and Social Psychology Bulletin. 2010; 36:665–676. [PubMed: 20363900]

Bar-On, R. (1999). The Emotional Inventory (EQ –I): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems

Bennett-Goleman, T. (2001). Emotional alchemy: How the mind can heal the heart. New York: Three Rivers Press.

Beştav, G. F. (2007). Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Brach, T. (2003). Radical acceptance: Embracing your life with the heart of a Buddha. New York: Bantam.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of personality and social psychology, 84(4), 822.

Budak, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin aşka ilişkin tutumları ve ilişki doyumlarının kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey*.

Curun, F. (2001). *The Effects of sexism and sex role orientaion on romantic relationship satisfaction* (Master's thesis).

Çırpan, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.*

Çürükvelioğlu, E. (2012). Romantic relationship satisfaction in emerging adulthood: The role of self concept clarity and personal agency. *Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara. http://tez2. yok. gov. tr/adresinden alınmıştır*.

Çürükvelioğlu, E. (2012). *Romantic relationship satisfaction in emerging adulthood* (Master's thesis).

Deniz, M., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(9), 1151-11

Dökmen, Z. (2002). *Evlilik doyumu ile eşle algılanan benzerlik, cinsiyet, cinsiyet rolleri ve eğitim düzeyi arasındaki ilişki.* XII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.

Foran, Heather M., K. Daniel O'Leary, Mathew C. Williams. 2012. Emotional Abilities In Couples: A Construct Validation Study. The American Journal of Family Therapy. c. 40, s. 3: 189-207.

Gilbert, P. (1989). Human nature and suVering. Hove: Lawrence Erlbaum.

Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: a biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy (pp. 9–74). London: Routledge.

Goleman, D. (2006). Emotional intelligence. London: Bloomsbury Publishing.

Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. Social Behavior and Personality, 33(4), 313- 328

Hanh, T. N (1997). Teachings on love. Berkeley, CA: Parallax Press

Hawkins, J. L. (1968). Associations between companionship, hostility, and marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*.

Hendrick, C., & Hendrick, S. S. (1989). Research on love: Does it measure up?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(5), 784.

Hendrick, C., Hendrick, S. S., & Dicke, A. (1998). The love attitudes scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, *15*(2), 147-159.

Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 93-98.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Kulturer og organisationer*. Handelshøjskolens Forlag.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi,(11. baskı) Ankara. *Nobel Yayınevi*.

Karney BR, Bradbury TN. The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. Psychological Bulletin. 1995; 118:3–34. [PubMed: 7644604]

Kurdek, L.A. (1987). Sex role self schema and psychological adjustment in coupled homosexual and heterosexual men and women. Sex Roles, 17, 549-562.

Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *3*(2), 173-182.

Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. The American Journal of Family Therapy, 42(1), 53-66.

Murray SL, Derrick JL, Leder S, Holmes JG. Balancing connectedness and self- protection goals in close relationships: A levels-of-processing perspective on risk regulation. Journal of Personality and Social Psychology. 2008; 94:429–459. [PubMed: 18284291]

Murray SL, Holmes JG, Griffin DW. The benefits of positive illusions: Idealization and the construction of satisfaction in close relationships. Journal of Personality and Social Psychology. 1996a; 70:79–98.

Murray SL, Holmes JG, Griffin DW. The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: Love is not blind, but prescient. Journal of Personality and Social Psychology. 1996b; 71:1155–1180. [PubMed: 8979384]

Murray SL, Holmes JG, MacDonald G, Ellsworth PC. Through the looking glass darkly? When selfdoubts turn into relationship insecurities. Journal of Personality and Social Psychology. 1998; 75:1459–1480. [PubMed: 9914664]

Neff, K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. Constructivism in the human sciences, 9(2), 27.

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223–250.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2, 85–102.

Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. Self and Identity, 12(1), 78-98.

Ökten, M. (2016). Modeling the relationship between romantic jealousy and relationship satisfaction: the mediator roles of rumination, co-rumination and self-compassion. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical university, Ankara.

Özbiçer, S. M., & Atıcı, M. (2018). University students' emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A quantitative study Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile romantik ilişki doyumları: Nicel bir çalışma. Journal of Human Sciences, 15(1), 265-279.

Özbiçer, Seyda. 2013. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Romantik İlişki Doyumları Ve Eşlerinin İlişki Doyumlarına Yönelik Algıları.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.*

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *29*(2), 313-320.

Regan, P. C. (2016). *The mating game: A primer on love, sex, and marriage*. Sage Publications.

Rezayian A and Koshtegar A (2008). The relationship between emotional intelligence and organizational commitment. Payame Modiryat 27 39-27.

Salzberg, S. (1997). Lovingkindness: The revolutionary art of happiness. Boston: Shambala.

Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim (Çev. ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saraç, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunu Yordamada Akılcı Olmayan İnançlar ve Evlilik Öncesi İlişki Algılarının Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Saraç, A., Hamamcı, Z. ve Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordaması. Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 5(43).

Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma stilleri ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler*. Doktoratezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schutte, Nicola S., John M. Malouff, Einar B. Torsteinsson. 2013. Increasing Emotional Intelligence Through Training: Current Status And Future Directions. International Journal of Emotional Education. c. 5, s. 1: 56.

Smith, Jocelyn Renee. (2008). Ethnic Identity and Relationship Satisfaction Among African American Heterosexual Couples. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Maryland.

Soğancı, D. (2017). *Bağlanma stillerinin romantik ilişki doyumu üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sternberg, R. J. (2006). A duplex theory of love. *The new psychology of love*, 184-199.

Sternberg, R.J. (1988). Triangulating Love. In R.J. Sternberg, M. L. and Barnes (Eds.), The Psychology of Love (p.119-138). New Hawen: Yale University Press.

Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 54(2), 323-338.

Ulutaş, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde romantik ilişki doyumu ile kişilik özellikleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

İTFAİYE ÇALIŞANLARINDA DEPRESYON, ANKSİYETE, STRES BELİRTİLERİ İLE MUTLULUĞU ARTIRMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Psk. Dan. Gülistan YAVCİK
MEB, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
@glstn_y_@hotmail.com

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi,
@erali76@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada hayati risk düzeyleri yüksek itfaiye çalışanlarının depresyon, anksiyete, stres belirtileri ile mutluluğu artırma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın günümüzün ilgi odağı konuları ‘’Depresyon, Anksiyete, Stres’’ ve Pozitif Psikolojinin önemli basamaklarından olan ‘’Mutluluk’’ ile ilgili olmasının en önemli nedeni bu konuların birlikte çok az çalışılmış olmasıdır. İlgili alan yazılarına bakıldığında depresyon, anksiyete, stres ile ilgili araştırmaların çok fazla olduğu; fakat bu konuların öznel iyi oluşla, mutlulukla birlikte çalışıldığı çok az araştırma olduğu görülmektedir. İtfaiye çalışanlarıyla Mutluluğu artırma stratejilerinin çalışıldığı ilk çalışma olacaktır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığından gerekli izinlerin alınmasıyla İstanbul Avrupa Yakası İtfaiye Şube Müdürlüğü çalışma alanına bağlı Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Bayrampaşa, Beyoğlu, Fatih, Şişli ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan İtfaiye çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmaya 20 - 60 yaş arasında yer alan 331 erkek katılımcı katılmıştır. Bu çalışmada genel tarama araştırmalarına giren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘’Depresyon-Anksiyete-Stres (DASS42) Ölçeği’’, ‘’Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği’’, ‘’Yaşam Doyumu Ölçeği’’, ‘’Pozitif Negatif Duygu Ölçeği’’ ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizinde ‘‘SPSS 20’’ paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın istatiksel analizlerinde Levene testi, Tek Yönlü Varyanas Analizi(Anova), Kruskal-Wallis Testi, Tukey Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Veri analizi süreci sonunda elde edilen veriler ölçeğin boyutları olan çevreye pozitif tepki vermek, bedeni dinlendirmek, istekleri doyurmak, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemek, mental kontrol yapmak, dini inancın gereğini yerine getirmek ve ölçeğin tamamı açısından değerlendirilmiştir. Buna ek olarak araştırmada kullanılan değişkenler eğitim durumu, çalışma yılı ve yaş değişkenleri açısından ele alınmıştır. Mutluluğu artırma stratejisi alt boyutlarının sırasıyla öznel iyi oluş, depresyon, anksiyete ve stresi yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazını ve başka araştırma sonuçlarına göre tartışılmış ve bu bulgulara göre bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Mutluluk, Stres, İtfaiye.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DEPRESSION, ANXIETY, STRESS SYMPTOMS AND HAPPINESS-INCREASING STRATEGIES IN FIRE STAFF.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between depression, anxiety, stress symptoms of firefighters with high vital risk levels and strategies to increase happiness. The most important reason why the study is about "Depression, Anxiety, Stress" and "Happiness", which is one of the important steps of Positive Psychology, is the fact that these issues have been studied very little together. When the related field articles are examined, it is seen that there is a lot of research on depression, anxiety and stress; However, it is seen that there are very few studies that study these issues together with subjective well-being and happiness. This will be the first study in which strategies to increase happiness will be worked on with firefighters. The sample of the study consists of the Fire Brigade employees in the districts of Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Bayrampaşa, Beyoğlu, Fatih, Şişli and Zeytinburnu, which are affiliated to the Istanbul European Side Fire Department Directorate work area, after obtaining the necessary permissions from the Istanbul Metropolitan Municipality. 331 male participants between the ages of 20 and 60 participated in the study. In this study, the relational screening model, which is included in general survey research, was used. "Depression-Anxiety-Stress (DASS42) Scale", "Happiness Increasing Strategies Scale", "Life Satisfaction Scale", "Positive Negative Emotion Scale" and Personal Information Form were used as data collection tools. "SPSS 20" package programs were used in data analysis. Levene test, One-Way Variance Analysis (Anova), Kruskal-Wallis Test, Tukey Analysis and Multiple Regression Analysis were used in the statistical analysis of the study. The data obtained at the end of the data analysis process were evaluated in terms of responding positively to the environment, resting the body, satisfying the requests, acting directly towards happiness, performing mental control, fulfilling the requirements of religious belief and the whole scale. In addition, the variables used in the study were discussed in terms of the variables of education level, working year and age. Regression analyzes were used to determine whether sub-dimensions of the strategy to increase happiness predict subjective well-being, depression, anxiety and stress, respectively. The findings were discussed according to the literature and other research results, and some suggestions were made based on these findings.

Keywords: Happiness, Stress, Firefighter.

Giriş

Yıllar boyunca mutluluk kavramının pek çok farklı tanımı yapılmıştır. İnsanlar mutluluğu hayatın amacı olarak ele alarak; mutluluğu ya da mutluluğun nasıl arttırılacağını arayarak cevap bulmaya çalışmışlardır. Türk Dil Kurumu anlamına göre Mutluluk, bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, bahtiyarlık, saadetlilik anlamına gelmektedir(TDK, 2020).

Mutluluk yüzyıllardır düşünülse de sistematik olarak araştırılması psikoloji bilimiyle başlamıştır. Dünyada mutluluk ile ilgili çok fazla çalışma yapılmıştır. Mutluluk psikoloji, felsefi, dini, biyolojik vs olmak üzere birçok farklı bilim dalının da araştırma konusu olmuştur. Örnek olarak bilim insanları mutluluğun beyin kimyasıyla ilişkisinde hangi

bölgenin mutluluktan sorumlu olduğu, hangi hormonlar ile mutluluk hissine ulaşıldığını incelenmeye çalışılmıştır; bu hormonlarda meydana gelen sorunların psikolojik dengenin bozulmasına ve hastalıkların ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir(Bülbül ve Giray, 2011).

Literatürde mutluluk, öznel iyi oluş kavramı olarakta geçmektedir. Pozitif psikolojide öznel iyi oluş kavramının alt boyutları olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumundan oluşmaktadır. İlk kez Fordyce (1983) tarafından Mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye de ise Yetişkinler için Mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar ilk kez Eryılmaz (2017) tarafından çalışılmıştır. Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğini Türkçeye uyarlanmasını gerçekleştirmiştir. Eryılmaz (2016)‘ ın araştırmalarına göre literatürde şimdiye kadar ortaya konan mutluluğu artırma stratejileri içeriği incelendiğinde birtakım ortak noktaların olduğu görülür. Bu bireyler için beş önemli mutluluğu artırma stratejisi mevcuttur. Bu stratejiler çevreden pozitif tepkiler almak, çevreye pozitif tepkiler vermek, istekleri doyurmak, dini inancın gereğini yerine getirmek, mutluluğu korumak yani mental kontrol yapmaktır. Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar çevreye pozitif tepkiler vermek, istekleri doyurmak, dini inancın gereğini yerine getirmek, mental kontrol yapmak, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemek ve bedeni dinlendirmektir (Eryılmaz, 2017).

Türk Dil Kurumu anlamına göre Stres, ruhsal gerilim olarak belirtilmektedir. Depresyon, kelime anlamı bunalım, çöküntü olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2020). Anksiyete ise, görünür bir neden olmaksızın meydana gelen psikolojik uyarılma, gerginlik hissi ve yoğun endişe ile kendini gösteren zihinsel bozukluk olarak belirtilmektedir(DSM-V). Hayatın her noktasında olumsuz durumlar kendini gösterebilmektedir. İnsanlar günlük yaşam içerisinde iş yerinde, evde, okulda, özel hayatta ve sosyal çevrede bir çok olumsuz yaşantı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durumda stres olgusu karşımıza çıkmaktadır. Stresin hayatımızda hiç olmaması düşünülemez. Stres seviyesinin ortalama olmasının yapılan işin verimini arttırdığına yönelik çalışmaların olduğu bilinmektedir. Stres düzeyinin yüksek olması hayatımızı kötü etkileyen bir etmen haline geldiğini göstermektedir. Stresin fazla olması durumu sonucunda kişinin beden sağlığı ile beraber ruh sağlığı da olumsuz etkilenmektedir. Bu durumunda depresyon ve anksiyetenin artmasına neden olduğu söylenebilir.

Dünya Sağlık Örgütü 2015 yılı verilerini dikkate alarak Depresyon ile ilgili en son 3 Ocak 2017 tarihinde bir kitapçık çıkartmıştır. Bu kitapçıktaki bilgilere göre küresel düzeyde 300 milyondan fazla insanın Depresyondan, 264 milyon insanında Anksiyeteden muzdarip olduğu tahmin edilmiştir. Yani dünya nüfusunun% 4,4' üne eşdeğer olarak belirtmektedir(e-psikiyatri). Günümüze geldiğimizde değişen dünyamızda bu değerlerin artmış olacağı düşünülmektedir. Stres için kontrol edilemediğinde ruh sağlığının bozulma riskini artırdığı söylenebilir. Dünya Sağlık Teşkilatı depresyonu geleceğin en büyük sağlık sorunu olarak ilan emiştir(WHO). Literatüre bakıldığında Depresyon, Anksiyete, Stres konularının ergen, öğrenci, öğretmen ve aileyle çok fazla çalışıldığı çalışma mevcuttur. Bu noktada arama, kurtarma işlevlerini yerine getiren insani yardım çalışanları olan itfaiye çalışanlarının yapmış oldukları iş gereği hayati risklerinin fazla olduğu ve travmatik olaylara şahit oldukları bilinmektedir. Alanyazında psikoloji disiplini içerisinde itfaiye çalışanlarıyla çalışılmış çok az çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür. Alanda çok fazla çalışılan Depresyon, Anksiyete, Stres konularının itfaiye çalışanlarıyla neredeyse hiç çalışılmamış olması; öneminin farkına varılmadığını göstermektedir.

‘’ Bir günde en fazla kaç ölü görebilirsiniz? ‘’
‘’ Yanık kokusu almak istemediğiniz için aylarca et, tavuk yiyemediğiniz oldu mu? ‘’

‘’ Siz hiç yarım saat önce oturup güldüğünüz arkadaşınızı yanarken gördünüz mü? ’’

‘’ Olay olan bir yerdeki parçalanan insan bedenlerini bile bizim topladığımızı biliyor muydunuz? ‘’

Bu sorular, anketleri uygulama sürecinde itfaiye çalışanlarının sordukları sorulardır. Travmatik durumlarla ne kadar karşı karşıya kaldıklarını bu sorulardan anlayabiliriz. İtfaiye çalışanlarının karşılaştıkları travmatik durumlar öznel iyi oluşlarını etkilemektedir. Dünya ve Türkiye literatüründe itfaiye çalışanlarıyla ilgili pozitif psikoloji araştırmaları vardır; ama öznel iyi oluşu, mutluluğu artırma ile ilgili bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. İtfaiye çalışanlarıyla Mutluluğu artırma stratejilerinin çalışıldığı ilk çalışma olacaktır. Bu nedenle çalışma, alan için önem arz etmektedir. Literatüre katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

İtfaiye çalışanlarının Depresyon, Anksiyete, Stres Belirtileri ile Mutluluğu Artırma Stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. İtfaiye çalışanlarıyla Mutluluğu artırma stratejilerinin çalışıldığı ilk çalışma olacaktır. Bu çalışma Depresyon, Anksiyete, Stres Belirtileri konularının Mutluluk gibi Pozitif Psikolojinin önemli bir kavramıyla ele alınması açısından önem taşımaktadır. Literatüre baktığımızda Psikoloji disiplini içerisinde İtfaiye çalışanlarıyla ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bu anlamda İtfaiye çalışanlarıyla Mutluluğu Artırma Stratejilerinin ilk defa çalışılmasının alana önemli bir katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Alanyazında Depresyon, Anksiyete, Stres konularının ergen, öğrenci, öğretmen ve aileyle çok fazla çalışıldığı görülmüştür. Bu anlamda çalışmanın itfaiye çalışanlarıyla gerçekleştirilmesinin alana çeşitlilik sağlaması hedeflenmektedir. Bu alanda çalışan araştırmacılara yol gösterici olması hedeflenir.

Bu çalışmanın amacı İtfaiye çalışanlarının Depresyon, Anksiyete, Stres Belirtileri ile Mutluluğu Artırma Stratejileri arasındaki ilişkisini araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İtfaiye çalışanlarının çalışanlarının depresyon düzeyleri ile mutluluğu artırma stratejileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- İtfaiye çalışanlarının anksiyete düzeyleri ile mutluluğu artırma stratejileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- İtfaiye çalışanlarının stres düzeyleri ile mutluluğu artırma stratejileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- İtfaiye çalışanlarının depresyon, anksiyete, stres düzeyleri; yaş, eğitim durumu, meslekte çalışma yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- İtfaiye çalışanlarının mutluluğu artırma stratejileri; yaş, eğitim durumları, meslekte çalışma yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, örneklemi, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere değinilmiştir. Bu araştırma da itfaiye çalışanlarının depresyon, anksiyete, stres düzeylerinin mutluluğu artırma stratejileri değişkenleri açısından inceleyen genel tarama modeline giren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2020 yılında İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığından gerekli izinlerin alınmasıyla İstanbul Avrupa Yakası İtfaiye Şube Müdürlüğü çalışma alanına

bağlı; Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Bayrampaşa, Beyoğlu, Fatih, Şişli ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan İtfaiye çalışanları oluşturmaktadır. Yapılan çalışma gizlilik ve gönüllülük esasına göre yapılmış olup, bilimsel veri toplamayı amaçlamaktadır. Araştırmaya 20 – 60 yaş arasında yer alan 331 erkek katılmıştır. Kadın katılımcı bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada da Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS 42), Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmış ve veriler SPSS programına girilmiştir. Kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu toplamı 101 maddeden oluşmaktadır. Araştırma esnasında İstanbul Avrupa Yakası İtfaiye Şube Müdürlüğü çalışma alanına bağlı itfaiye çalışanlarına gönüllülük esasına göre ölçek formları dağıtılarak araştırmaya katkı sağlamaları istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Veri toplama araçlarından ilki, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formudur.

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS 42): Türkçe uyarlaması ile geçerlilik-güvenilirlik analizleri Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılan DASS-42 (Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği) kullanılmıştır. 42 maddeden oluşan ve 4‟lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte soruların ilk 14'ü depresyon, ikinci 14'ü anksiyete ve son 14'lük kısım ise stres boyutlarına ait soruları içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği: İlk kez Fordyce (1983) tarafından Mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Eryılmaz (2017) tarafından yapılmıştır. Yetişkinler için mutluluğu artırma stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilen 28 maddeden oluşan, 5'li likert tipi bir ölçektir. Çevreye pozitif tepki vermek, bedeni dinlendirmek, istekleri doyurmak, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemek, mental kontrol yapmak ve dini inancın gereğini yerine getirmek olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Dağlı ve Baysal (2016) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yaşam Doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 5 maddeden oluşan, 7'li likert tipi, tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Pozitif Negatif Duygu Ölçeği: Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. 10 olumlu ve 10 olumsuz duyguyu içeren bir ölçektir. Ölçek güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler ‘‘SPSS 20’’ paket programı kullanılarak istatiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmanın istatiksel analizlerinde Levene testi, Tek Yönlü Varyanas Analizi(Anova), Kruskal-Wallis Testi, Tukey Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanıldı. Araştırmada demografik değişkenler açısından katılımcıların ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ele alındı.

Bulgular

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenler; Eğitim Durumu, Yaş ve Çalışma Yılı değişkenleri açısından ele

alınmıştır. Mutluluğu Artırma Stratejisi alt boyutlarının sırasıyla Öznel İyi Oluş, Depresyon, Anksiyete ve Stresi yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının "Eğitim Durumu" değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

Değişkenler		KT	df	KO	F	Sig.
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	G.arası	49,728	3	16,576	1,008	,389
	G.içi	5378,097	327	16,447		
	Toplam	5427,825	330			
Bedeni Dinlendirmek	G.arası	23,691	3	7,897	,397	,756
	G.içi	6511,034	327	19,911		
	Toplam	6534,725	330			
İstekleri Doyurmak	G.arası	43,710	3	14,570	1,091	,353
	G.içi	4366,223	327	13,352		
	Toplam	4409,934	330			
Doğrudan Mutluluğa Yönelik	G.arası	132,749	3	44,250	1,833	,141
Davranış	G.içi	7893,662	327	24,140		
	Toplam	8026,411	330			
Mental Kontrol Yapmak	G.arası	23,054	3	7,685	,400	,753
	G.içi	6281,581	327	19,210		
	Toplam	6304,634	330			
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	G.arası	43,069	3	14,356	,798	,495
	G.içi	5879,378	327	17,980		
	Toplam	5922,447	330			
Depresyon	G.arası	48,975	3	16,325	,562	,640
	G.içi	9498,886	327	29,049		
	Toplam	9547,861	330			
Stres	G.arası	128,522	3	42,841	1,121	,341
	G.içi	12455,285	326	38,206		
	Toplam	12583,806	329			
Anksiyete	G.arası	25,167	3	8,389	,375	,771
	G.içi	7322,791	327	22,394		
	Toplam	7347,958	330			

***p<.05**

Tablo 1'de görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejilerinin, depresyon, stres ve anksiyete puanlarının "Eğitim Durumu" grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler "Eğitim Durumu" değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çevreye Pozitif Tepki Vermek, Bedeni Dinlendirmek, İstekleri Doyurmak, Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış Sergilemek, Mental Kontrol Yapmak, Dini İnancın Gereklerini Yapmak, Depresyon, Anksiyete ve Stres alt boyutu

puanlarının "Eğitim Durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 2. Katılımcıların ölçek puanlarının "Eğitim Durumu" değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	Medyan	X^2
Öznel İyi Oluş	Lise	153	37,91	12,73	166,66	36,00	7,42
	Önlisans	54	41,31	11,65	194,99		
	Lisans	101	35,87	11,20	152,92		
	Y.Lisans	23	35,26	8,96	150,98		

***p<.05**

Tablo 2'de katılımcıların ölçek puanlarının aritmetik ortalamalarının "Eğitim Durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında öznel iyi oluş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 3: Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının "Yaş" değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

Değişkenler		KT	df	KO	F	Sig.
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	G.arası	21,843	3	7,281	,440	,724
	G.içi	5405,982	327	16,532		
	Toplam	5427,825	330			
Bedeni Dinlendirmek	G.arası	32,850	3	10,950	,551	,648
	G.içi	6501,875	327	19,883		
	Toplam	6534,725	330			
İstekleri Doyurmak	G.arası	48,031	3	16,010	1,200	,310
	G.içi	4361,902	327	13,339		
	Toplam	4409,934	330			
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	G.arası	82,024	3	27,341	1,125	,339
	G.içi	7944,387	327	24,295		
	Toplam	8026,411	330			
Mental Kontrol Yapmak	G.arası	70,020	3	23,340	1,224	,301
	G.içi	6234,615	327	19,066		
	Toplam	6304,634	330			
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	G.arası	22,303	3	7,434	,412	,744
	G.içi	5900,144	327	18,043		
	Toplam	5922,447	330			
Depresyon	G.arası	76,048	3	25,349	,875	,454
	G.içi	9471,813	327	28,966		

	Toplam	9547,861	330			
Stres	G.arası	255,943	3	85,314	2,256	,082
	G.içi	12327,863	326	37,816		
	Toplam	12583,806	329			
Anksiyete	G.arası	64,812	3	21,604	,970	,407
	G.içi	7283,146	327	22,273		
	Toplam	7347,958	330			

***p<.05**

Tablo 3'de görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejilerinin, depresyon, stres ve anksiyete puanlarının ''Yaş'' grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Katılımcıların mutluluğu artırma stratejilerinin, depresyon, stres ve anksiyete puanlarının ''Yaş'' grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler ''Yaş'' değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çevreye Pozitif Tepki Vermek, Bedeni Dinlendirmek, İstekleri Doyurmak, Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış Sergilemek, Mental Kontrol Yapmak, Dini İnancın Gereklerini Yapmak, Depresyon, Anksiyete ve Stres alt boyutu puanlarının "Yaş" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların ölçek puanlarının "Yaş" değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	Medyan	X^2
Öznel İyi Oluş	21-30	59	39,62	11,29	183,62	36,00	7,12
	31-40	188	36,28	11,63	155,23		
	41-50	76	38,94	13,26	173,61		
	51-60	8	43,25	8,68	216,88		

***p<.05**

Tablo 4'te katılımcıların ölçek puanlarının aritmetik ortalamalarının "Yaş" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında öznel iyi oluş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmada kullanılan değişkenler ''Eğitim Durumu'' ve ''Yaş'' değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler ''Çalışma Yılı'' değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ve Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmada kullanılan değişkenlerin puanlarının "Çalışma Yılı" değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

Değişkenler		KT	df	KO	F	Sig.
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	G.arası	3,370	3	1,123	,068	,977

	G.içi	5424,455	327	16,589		
	Toplam	5427,825	330			
Bedeni Dinlendirmek	G.arası	70,454	3	23,485	1,188	,314
	G.içi	6464,271	327	19,768		
	Toplam	6534,725	330			
İstekleri Doyurmak	G.arası	90,310	3	30,103	2,279	,079
	G.içi	4319,623	327	13,210		
	Toplam	4409,934	330			
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	G.arası	103,176	3	34,392	1,419	,237
	G.içi	7923,235	327	24,230		
	Toplam	8026,411	330			
Mental Kontrol Yapmak	G.arası	8,073	3	2,691	,140	,936
	G.içi	6296,562	327	19,256		
	Toplam	6304,634	330			
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	G.arası	104,391	3	34,797	1,956	,120
	G.içi	5818,057	327	17,792		
	Toplam	5922,447	330			
Depresyon	G.arası	99,245	3	33,082	1,145	,331
	G.içi	9448,616	327	28,895		
	Toplam	9547,861	330			
Stres	G.arası	210,621	3	70,207	1,850	,138
	G.içi	12373,185	326	37,955		
	Toplam	12583,806	329			
Anksiyete	G.arası	71,551	3	23,850	1,072	,361
	G.içi	7276,407	327	22,252		
	Toplam	7347,958	330			
Öznel İyi Oluş	G.arası	2150,516	3	716,839	5,183	,002*
	G.içi	45229,587	327	138,317		
	Toplam	47380,103	330			

***p<.05**

Tablo 5'te görüldüğü gibi;

Araştırmada kullanılan değişkenler çalışma yılı değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çevreye Pozitif Tepki Vermek, Bedeni Dinlendirmek, İstekleri Doyurmak, Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış Sergilemek, Mental Kontrol Yapmak, Dini İnancın Gereklerini Yapmak, Depresyon, Anksiyete ve Stres alt boyutu puanlarının "çalışma yılı" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öznel iyi oluş alt boyutu puanlarının "çalışma yılı" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans

analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.[F(3,327)= 5.183; p< .05].

Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Tukey analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın 1-5 yıl ($\bar{X}$ =40.40) ile 11-20 yıl ($\bar{X}$=35.85) ve 11-20 yıl($\bar{X}$ =35.85) ile 20 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=42.13) gruplar arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

Mutluluğu artırma stratejilerinin alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizleri için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Test sonucuna göre p değeri .05'ten büyük olduğundan varyansları homojen dağılmıştır. Bu nedenle varyansların homojenliği koşuluna uymayan değişkenler analiz dışı bırakılarak regresyon analizi yapılabilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Öznel İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	15,397	3,118		4,938	,000*
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	,465	,180	,157	2,589	,010*
İstekleri Doyurmak	,712	,220	,217	3,234	,001*
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	-,170	,170	-,070	-1,000	,318
Mental Kontrol Yapmak	,226	,195	,082	1,159	,247
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	,309	,170	,109	1,819	,070

* $p < .05$ F=11,594 ** R=0,38 R^2 =0,151

Tablo 6'da görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.38; R^2=0.151; F=11.954; p<.05). Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan çevreye pozitif tepki vermek ve istekleri doyurmak yordayıcılık özelliği göstermiştir. Çevreye pozitif vermek öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=.157; p<.05). Yordayıcılık özelliği gösteren diğer değişken olan istekleri doyurmak öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=.217; p<.05).

Tablo 7: Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Depresyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	8,413	1,501		5,605	,000*
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	-,074	,085	-,056	-,872	,384
Bedeni Dinlendirmek	-,155	,089	-,128	-1,741	,083
İstekleri Doyurmak	-,276	,109	-,188	-2,532	,012*
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	,262	,080	,240	3,253	,001*
Mental Kontrol Yapmak	-,018	,097	-,015	-,185	,854

Dini İnancın Gereklerini Yapmak	,074	,082	,058	,901	,368

* $p < .05$ F=3,143 ** R=0,23 R^2 =0,055

Tablo 7'de görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin depresyon düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.23; R^2=0.055; F=3.143; p<.05). Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan istekleri doyurmak ve doğrudan mutluluğa yönelik davranış gösterme yordayıcılık özelliği göstermiştir. Yordayıcılık özelliği gösteren istekleri doyurmak katılımcıların depresyon düzeylerini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.188; p<.05). Doğrudan mutluluğa yönelik davranış gösterme ise depresyonu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=.240; p<.05).

Tablo 8: Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Anksiyete Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	6,580	1,311		5,019	,000*
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	-,049	,072	-,042	-,677	,499
Bedeni Dinlendirmek	-,148	,074	-,139	-1,984	,048*
İstekleri Doyurmak	-,209	,096	-,162	-2,184	,030*
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	,206	,068	,216	3,035	,003*
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	,092	,071	,082	1,296	,196

* $p < .05$ F=3,189 ** R=0,21 R^2 =0,047

Tablo 8'de görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin anksiyete düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.21; R^2=0.047; F=3.189; p<.05). Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan bedeni dinlendirmek, istekleri doyurmak ve doğrudan mutluluğa yönelik davranış gösterme yordayıcılık özelliği göstermiştir. Yordayıcılık özelliği gösteren bedeni dinlendirmek katılımcıların anksiyete düzeylerini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.139; p<.05). Yordayıcılık özelliği gösteren diğer değişken olan istekleri doyurmak katılımcıların anksiyete düzeylerini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.162; p<.05). Yordayıcılık gösteren son değişken doğrudan mutluluğa yönelik davranış gösterme ise anksiyeteyi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=.216; p<.05).

Tablo 9: Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Stres Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	10,926	1,735		6,297	,000*
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	,089	,098	,058	,904	,367
Bedeni Dinlendirmek	-,235	,098	-,169	-2,399	,017*

Mental Kontrol Yapmak	,016	,107	,012	,153	,878
Dini İnancın Gereklerini Yapmak	,019	,095	,013	,197	,844

* $p < .05$ F=1,813 ** R=0,14 R^2 =0,022

Tablo 9'da görüldüğü gibi;

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin stres düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.14; R^2=0.022; F=1.813; p<.05). Değişkenlerden sadece mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan bedeni dinlendirmek yapmak yordayıcılık özelliği göstermiştir. Yordayıcılık özelliği gösteren bedeni dinlendirmek katılımcıların stres düzeylerini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=-.169; p<.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya göre itfaiye çalışanlarının mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin; eğitim durumu, yaş ve çalışma yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İtfaiye çalışanlarının Öznel iyi oluş düzeylerinin, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı; sadece çalışma yılına göre farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma yılı fazla olan itfaiye çalışanlarının, çalışma yılı az olanlara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında, itfaiye çalışanlarının çalışma yılları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında yer alan Zafer (2016)'nın İtfaiye çalışanlarının, çalışma süreleri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerini ilişkilendiren çalışması sonucunda, anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında, öğretmenlerin kıdem düzeyleri ile bilişsel farkındalık stratejisi düzeylerini ilişkilendiren bir çalışmaya göre Yıldırım (2012), mesleki kıdem süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, 6 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha az kullandıklarını belirlemiştir. Yine Kazu ve Yıldırım (2013) da çalışmasında benzer sonuçlar elde ederek mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdem süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla bilişsel farkındalık stratejisi kullandıklarını bulmuşlardır. Aydemir (2018) de öğretmenlerin kıdem düzeyleri ile merhamet düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya göre merhamet düzeyinin "1-5" ve "6-10" kıdem yıllarında düşük olduğu, "11-15", "16-20" ve "21-25" kıdem yıllarında yükseldiği, "26 ve üzeri yıl" kıdem yıllarında düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan doğrudan mutluluğa yönelik davranış gösterme, Depresyon ve Anksiyete düzeyini yordayıcılık özelliği göstermiştir. Pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. İtfaiye çalışanları doğrudan mutluluğa yönelik davranışlarını arttırdıklarında depresyon ve anksiyete düzeylerinde de artış yaşanmaktadır. Kültürümüzde fazlaca kullandığımız "Çok gülme sonra ağlarsın '' ya da '' Çok güldük şimdi başımıza bir şey gelecek" gibi günlük söyleyişlerinde bu sonucu etkilediği düşünülmektedir(Sarı, 2016). Bu konuyla ilgili literatür taramasına bakıldığında karşımıza ''mutluluk korkusu'' kavramı çıkmaktadır.

Mutluluk korkusu, mutluluğun ardından geleceğini düşündüğü kötü olayların işareti olabileceği düşüncesi ile bireylerin kendi mutluluklarını engellemeleri olarak ifade edilebilir. Mutluluk korkusunun doğu kültürlerinde daha fazla görülebileceğine dair görüşler mevcuttur(Bryant ve Veroff, 2007; Jashonloo, 2013; akt. Özen, 2019). Bireyler mutlu bir olayın ardından başlarına kötü bir şey geleceğinden korkuyorsa hissettikleri mutluluk ve yaşam memnuniyetleri azalabilmektedir (Demirci, Ekşi, Kardaş ve Dinçer, 2016). Özen

(2019)'in Üniversite öğrencilerinde obsesif inançlar ile mutluluk korkusunu ilişkilendiren çalışması sonucunda obsesif inançlar ölçeği toplam/alt ölçek puanları arttıkça mutluluk korkusu ölçeği puanlarının da artacağını belirlemiştir. Kuru (2017), örneklemini klinik olmayan 128'i kadın ve 153'ü erkek bireyin oluşturduğu 'Genç Yetişkinlikte Obsesif İnanışların Mutluluk Üzerindeki Etkisinin Sosyodemografik Verilerle İncelenmesi' isimli araştırmasında, oxford mutluluk ölçeği puanları ile obsesif inanışlar ölçeği puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Mutluluk korkusu kavramıyla incelediğimizde literatürdeki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İtfaiye çalışanları yaşadıkları travmatik olayların etkisiyle doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergiledikleri zaman kendilerini iyi hissetmeme, suçluluk duyma veya mutluluk içinde olmayı anlamsız bulma gibi duygu-düşünce ihtimalleri göz önünde bulundurulabilir. Kurumdaki alarmları çaldığında olay yerine gittiklerinde olumsuz bir olayla karşılaşma ihtimalleri olduğundan doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemenin onlara anlamsız gelme durumu söz konusu olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre; itfaiye çalışanlarının, eğitim durumuna göre stres puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Aydın (2020)' ın İtfaiyecilerin algıladıkları stres düzeyinin uyku ve yeme bozuklukları ile ilişkisini incelediği çalışmasına göre eğitim durumuna göre algılanan stres ölçeği puanları arasında ilişki görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmayla benzer sonuç elde edilmiştir. İtfaiye çalışanlarının eğitim düzeylerinde çeşitlilik olduğu görülmüştür. Anket uygulama sürecinde yapılan görüşmelerde hukuk mezunu olan, 6 dil bilen çevirmenlerinin olduğu çeşitli meslek gruplarını bünyesinde barındıran bir meslek grubu olduğu fark edilmiştir.

Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan bedeni dinlendirmek, Stres düzeyini yordayıcılık özelliği göstermiştir. Negatif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. İtfaiye çalışanları bedeni dinlendirme durumlarını arttırdıklarında stres düzeylerinde düşüş yaşanmaktadır. Belediye İtfaiye Yönetmeliği'ne göre İtfaiye hizmetleri resmi tatil günleri de dâhil olmak üzere, 24 saat esasına göre yürütülür. İtfaiye personelinin çalışma saatleri vardiyalar şeklinde düzenlenir(T.C. Resmi Gazete, 21 Ekim 2006, sayı: 26326). İtfaiye çalışanlarının 24 saat iş, 48 saat istirahat şeklinde bir çalışma düzenleri mevcuttur. Bu durumda bedeni dinlendirmek itfaiye çalışanlarına iyi gelmektedir.

Yapılan çalışma kapsamında araştırmacılara şunlar önerilmektedir:

- Yeterli araştırma yapılmadığı tespitinden hareketle Psikoloji disiplini içerisinde ihmal edildiği düşünülen itfaiye çalışanlarına yönelik çalışmalar arttırılabilir.
- Araştırma farklı örneklemler ve farklı değişkenlerle birlikte çalışılabilir.
- Depresyon, Anksiyete, Stres ve Mutluluğu Artırma Stratejileri arasındaki ilişkinin Avrupa Yakası – Anadolu Yakasını kapsayacak şekilde ya da başka şehir örneklemlerini seçerek daha geniş bir çalışma grubu ve daha çok faktörlü olarak araştırılmasını öneriyoruz.
- İtfaiye çalışanlarının karşılaştıkları olumsuz yaşantıların psikolojik sorunları artırıcı etkisini dikkate alarak Büyük Şehir Belediyelerinin itfaiye çalışanlarına psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması konusunda daha duyarlı davranmalarını öneriyoruz.
- Öznel iyi oluş düzeylerini destekleyici psikososyal programlar geliştirilebilir.

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013)

Aydemir, A. (2018). *Öğretmenlerdeki Merhamet Düzeylerinin Cinsiyet, Kıdem, Branş Ve Algılanan Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans

Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Aydın, F. (2020). *Türkiye'deki İtfaiyecilerin Algıladıkları Stres Düzeyinin Uyku ve Yeme Bozuklukları İle İlişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul

Baysal, N. ve Dağlı, A. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 59, s. 1250-1262.

Belediye İtfaiye Yönetmeliği. (2006, 21 Ekim). T.C. Resmi Gazete (Sayı: 26326). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061021-6.htm

Bilgel, N., & Bayram, N. (2010). Turkish Version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric Properties. Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi, 47(2).

Bryant, F. B. & Veroff, J. (2007). Savoring: A new model of positive experience. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bülbül, Ş., Giray, S. (2011). Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt:11, s. 113-123.

Demirci, İ., Ekşi, H. Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2016). Mutluluk Korkusu Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4); 2057-2072.

Depresyon! 2020 De İkinci Ölüm Sebebi. (2006, 25 Nisan). www.e-psikiyatri.com

Depression and Other Common Mental Disorders-Global Health Estimates. (2017, 31 January). https://www.who.int/publications/i/item/depression-global-health-estimates

Eryılmaz, A. (2016). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı:Teoriden Uygulamaya - Pozitif Psikoloji* (2. Baskı). İstanbul.

Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için Mutluluğu artırma streatejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Mood Disorders.* 7(2),116-123.

Fordyce MW. A program to increase happiness: further studies. J Couns Psychol. 1983;30(4):483-98.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 15(46); 19-26.

Joshanloo, M. (2013).Thein fluence of fear of happiness beliefs on responsestothe satisfaction with life scale. Personality and Individual Differences, 54, 647-651.

Sarı, T. ve Çakır, G. (2016). Mutluluk Korkusu İle Öznel Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, Özel Sayı, Makale No:25

Kazu, H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(4), 323-342.

Kuru, E. (2017).Genç yetişkinlikte obsesif inançların mutluluk üzerindeki etkisinin sosyodemografik verilerle incelenmesi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 74, Mersin.

Özen, F. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Obsesif İnançların Mutluluk Korkusunu Yordayıcılığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin

TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yıldırım, N. (2012). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Zafer. M. (2016). *İtfaiye Çalışanlarında Psikolojik Dayanıklılık Ve Kendini Sabotaj Düzeylerinin İncelenmesi: İstanbul İtfaiyesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

PANDEMİ SÜRECİNDE YENİ BİR TÜR SİBER ZORBALIK: "ZOOM BOMBİNG"

Ezgi Ildırım Özcan
Beykoz Üniversitesi,
@ezgiozcan@beykoz.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0805-6506

Can Çalıcı
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,
@can.calici@istanbul.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9145-681X

ÖZET

Covid-19 süreci içerisinde bir çok ülkede virüsün yayılmasını kısıtlamak amacıyla önemli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden biri de eğitim kurumlarının kapatılmasıdır. Sınıf içerisindeki eğitime ara verilmesi ile birlikte ilköğretimden yüksek öğretim kurumlarına dek pek çok eğitim kurumu çevrimiçi sistemler üzerinden eğitim sürecine devam etmektedir. Bir çok toplantı, seminer ve kongrede çevrimiçi yöntemler ile gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte siber zorbalığın yeni biçimleri karşımıza çıkmaktadır. Siber zorbalık gelişen teknoloji ile bir çoğumuzun hayatını etkileyen bir olgudur. Sosyal medya araçları, e-posta gibi çeşitli çevrimiçi iletişim aracı ile gerçekleştirilen siber zorbalık mağdurda bir çok psikolojik soruna neden olabilmektedir. Bu açıdan araştırmacıların dikkatini çeken ve çeşitli önleyici çalışmalar ile engellenmeye çalışılan siber zorbalığın bir yeni türü pandemi döneminde 'Zoom' isimli çevrimiçi video konferans programında yaşanmıştır. Bu olaylar 'zoom bombing' olarak adlandırılmaktadır. Zoom bombing; zoom toplantıları sırasında izinsiz bir şekilde toplantıya katılarak, nefret söylemlerinde bulunulması, rahatsız edici görüntü ve seslerin yayınlanması ile toplantı süreçlerinin kesintiye uğratılmasıdır. Pandemi sürecinde diğer video konferans süreçlerinde de benzer olayların yaşanmasına da zoom bombing olarak isimlendirilmiştir. Pandemi sürecinde bu tür olayların sıklıkla yaşanması bir çok kurum için sorun yaratmıştır. Bazı üniversitelerde bu tür platformların kullanılması tamamen yasaklanırken, bir çok üniversitede bu platformların kullanımı ile ilgili kurallar belirlemişlerdir. 30 Mart 2020 itibariyle, FBI bu olayları siber suç olarak tanımlamıştır. Siber suç olarak kabul edilen bu olayın etkileri sadece toplantıyı düzenleyen kurum ve oturum yöneticilerini değil, tüm katılımcıları etkilemektedir. Ev sahibi kurumlar güvenlik açıkları sebebiyle zorluk yaşamıştır. Düzenleyen ve katılımcılar da siber zorbalığın mağduru olmuşlardır. Özellikle belirli ırk ya da grubu hedef alan söylemler ile zoom bombing yapan kişiler, nefret suçu işlemekle birlikte bu tür zorbalık psikolojik olarak kişilerde travma yaratmaktadır. Diğer yandan zoom bombing olayları incelendiğinde zorbaların eylemlerini kaydını alarak, YouTube gibi çevrim içi sosyal platformlarda paylaştıkları görülmüştür. Bu videoların çok fazla kişi tarafından izlenmesi ve influencerlar gibi çok takipçili kişiler tarafından yorum yapılması, bu mağduriyete başka bir boyut eklemektedir. Mağdurların çeşitliliği, kullanılan çevrim içi iletişim aracının farklılığı, tanıklık edenlerin tepkisi açısından zoom bombing olayları farklı bir tür siber zorbalık eylemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı Zoom bombing eylemi kriminolojik ve adli psikolojik boyutları ile literatür ışığında incelemektir. Siber zorbalığın önemli ve fiziksel zorbalıktan ayıran en önemli unsurlar zorbanın gerçek kimliğini saklayabilmesi, üçüncü

kişilerin paylaşımları, zorbalık olaylarının internet üzerinde dolaşımının devam ettirilmesidir. Bu açıdan zoom bombing olayı siber zorbalık unsurlarına uyum sağlayan, bir çok kişiyi mağdur eden bir durumdur. Konu ile ilgili önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ek olarak mağdurların bu süreçten nasıl etkilendiğine ilişkin psikolojik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar kelimeler: siber zorbalık, zoom-bombing, siber agresyon

A NEW KIND OF CYBER BULLYING IN THE PANDEMIA PROCESS: 'ZOOM BOMBING'

ABSTRACT

During the Covid-19 process, many measures have been taken to restrict the spread of the virus in many countries. One of these measures is the closure of educational institutions. With the interruption of the education in the classroom, many educational institutions continue their education process through online systems. Many meetings, seminars and congresses are carried out with online methods. In this process, new forms of cyberbullying emerge. Cyberbullying is a phenomenon that affects the lives of many of us with the developing technology. Cyberbullying performed with various online communication tools such as social media tools and emails can cause many psychological problems in the victim. In this respect, a new type of cyberbullying, which attracts the attention of researchers and is tried to be prevented by various preventive studies, was experienced in the online video conference program called 'Zoom' during the pandemic period. These events are called 'zoom bombing'. Zoom bombing; It is the interruption of the meeting processes by attending the meeting without permission during the zoom meetings, making hate speech, broadcasting disturbing images and sounds. The occurrence of similar events in other video conferencing processes during the pandemic process is also called zoom bombing. The frequent occurrence of such events during the pandemic has created problems for many institutions. While the use of such platforms is completely prohibited in some universities, many universities have set rules for the use of these platforms. As of March 30, 2020, the FBI has identified these incidents as cybercrime. The effects of this incident, which is accepted as a cyber crime, affect not only the organizers and session managers, but also all participants. Host institutions had difficulties due to security vulnerabilities. Organizer and participants have also been victims of cyberbullying. While people who zoom-bomb with discourses targeting a particular race or group commit hate crimes, this type of bullying creates trauma in individuals psychologically. On the other hand, when the zoom bombing incidents were examined, it was seen that the bullies recorded their actions and shared them on online social platforms such as YouTube. Watching these videos by too many people and commenting by multi-followers such as influencers add another dimension to this victimization. Zoom bombing incidents emerge as a different kind of cyber bullying in terms of the variety of victims, the difference of the online communication tool used, and the reaction of the witnesses. The aim of this study is to examine the phenomenon of Zoom bombing in the light of the literature with its criminological and forensic psychological dimensions. The most important factors that distinguish cyberbullying from important and physical bullying are the ability to hide the real identity of the bully, the sharing of third parties, and the continuity of the circulation of bullying on the internet. In this respect, the zoom bombing incident is a situation that adapts

to the elements of cyberbullying and victimizes many people. Preventive studies need to be done on the subject. In addition, there is a need for psychological studies on how victims are affected by this process.

Keywords: cyberbullying, zoom-bombing, cyber aggression

Giriş

2020 yılı boyunca devam eden global COVID 19 pandemisi insanları alışageldikleri hayattan alıkoydu ve hem kişisel hem de profesyonel iletişim alışkanlıklarını radikal ve hızlı bir biçimde değiştirmeye zorladı. Neredeyse bir kaç gün içinde Zoom ve Google Meet gibi çevrimiçi toplantı araçları profesyonel iş yaşamımız ya da eğitim faaliyetlerimiz için olduğu kadar kişisel etkileşimlerimizin de merkezi haline geldi. Bugün, milyonlarca kullanıcıyı kapsayan ve her gün gerçekleştirilen yüz milyonlarca video konferans toplantısı bu platformlar üzerinden gerçekleşmekte, video konferans uygulamalarına dair kullanımın daha önce benzeri görülmemiş bir oranda büyümesi ile birçok güvenlik ve gizlilik sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu uygulamalar sağlığımızı riske atmadan olağan yaşam koşullarını ve çevrimdışı hayatımızı çevrimiçi atmosfere taşımak açısından oldukça olumlu ve etkili bir çözüm yaratmakla birlikte beraberinde getirdiği pek çok fırsata ek olarak siber zorbalık ve taciz gibi kişiler arası çevrimiçi suçlar açısından ve mahremiyet, güvenlik ihlallerine dair kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Kagan ve ark., 2020).

Yakın zamanda özellikle zoom-bombing olarak bilinen bir fenomenin sıklıkla geleneksel ve sosyal medyada gündeme geldiği görülmektedir (Lowenthal ve ark., 2020). Davetsiz saldırganların katılımcıları rahatsız ve taciz etme amacı ile çevrimiçi toplantılara aniden adeta gökten düşen bir bomba gibi katılmasına atfen kullanılan zoom-bombing terimi özetle; zoom toplantıları sırasında izinsiz bir şekilde toplantıya katılarak, nefret söylemlerinde bulunulması, rahatsız edici görüntü ve seslerin yayınlanması ile toplantı süreçlerinin kesintiye uğratılmasını ifade etmektedir. Pandemi sürecinde kullanıcı sayısı rekor seviyeye ulaşan Zoom uygulamasının tanınırlığı ve popülerleşmesi yüzünden bu uygulama dışındaki diğer video konferans uygulamalarında yaşanan benzer olaylar da "zoom bombing" olarak isimlendirilmiştir (Stileman & Nyren, 2020). Olay sayısındaki hızlı artışa ve yaşanan mağduriyete dair farkındalık yaratmak adına FBI, 30 Mart 2020'de zoom-bombing ile ilişkili olarak halka uyarıda bulunmuştur. Bu yazıda COVID 19 Pandemi sürecinde yeni bir siber zorbalık türü olarak ortaya çıkan ve yakın zamanda literatüre giren zoom-bombing eylemi kriminolojik ve adli psikolojik boyutları ile literatür ışığında ele alınacaktır.

"Zoom- Bombing" Yeni Bir Siber Zorbalık mı?

Zorbalık kasıtlı olarak karşı tarafa zarar vermek amaçlı yapılan davranışlardır. Siber zorbalık; zorbalık davranışının çevrimiçi araçlar ve elektronik haberleşme üzerinden gerçekleştirilmesidir. Siber zorbalık eylemleri sıklıkla; e-posta, kısa mesaj ve sosyal medyada yapılan yorum, fotoğraf, video vb. paylaşım yoluyla gerçekleşmektedir (Li, 2007). Önceleri geleneksel okul zorbalığının çevrimiçi uzantısı olarak kabul edilen ve belirli bir yaş dilimini sıklıkla ergenleri hedef alan siber zorbalık eylemlerinin fail / mağdur tipolojisi giderek çeşitlendiği bilinmektedir. İnternetin hayatın her alanına, her jenerasyon için nüfuz etmesinin

bir sonucu olarak ergenler kadar genç yetişkin ve yetişkinlerin de sıklıkla siber agresyon ve siber zorbalığa maruz kaldıkları anlaşılmaktadır (Çalıcı ve Ildırım, 2016).

Siber zorbalık ile geleneksel zorbalığın temel özellikler açısından nasıl farklılaştığı tartışmalı bir konudur. Geleneksel zorbalığın üç temel özelliği; tekrarlayıcı olması, saldırganın daha güçlü olması ve zarar vermek niyetiyle davranışı gerçekleştirmesidir. Ek olarak geleneksel zorbalık birbirlerini tanıyan kişiler arasında özellikle sınıf arkadaşları, kendi akran grupları arasında olmaktadır. Oysa internet aracılığıyla gerçekleşen zorbalık davranışı kişinin kendi yaş grubuyla sınırlı kalmamakta; ergenlerin özellikle kendilerinden yaşça büyük kişilere karşı da zorbalık davranışında bulundukları anlaşılmaktadır. Öte yandan çevrim dışı yapılan geleneksel zorbalıkta mağdur ortamdan uzaklaşarak zorbalık davranışından kaçabilirken internet üzerinden çevrimiçi yapılan zorbalıkta kişi fiziksel olarak mekanını değiştirerek bu davranıştan kaçamaz. Dahası tüm bu sürece geleneksel zorbalıkta tanıklık eden kişi sayısı ortamdaki kişi sayısı ile sınırlı iken, siber zorbalık eylemlerinde sınırsız sayıda üstelik kimliği bilinmeyen tanıktan söz etmek mümkündür. Bu durum zorbalığa maruz kalan mağdurun baş başa kaldığı olumsuz psikolojik deneyimlerinin etkisini hem de çevresel hem de zaman açısından daha da kötüleştirmekte, geleneksel mağduriyet örüntülerinden farklı olarak mekan ve zamandan bağımsız bir hale gelmektedir (Dooley ve ark. 2009; Smith, 2012).

Siber zorbalığa odaklanan araştırmalar ağırlıklı olarak arkadaşın arkadaşa yaptığı zorbalık davranışını ele alırken, siber ortamda birbirlerini hiç tanımayan kişilerin de zorbalığa başvurması mümkündür. Siber alanda zorbalık yapan kişi ile mağdur kişi arasındaki ilişkinin taksonomik sınıflandırmasını yapan Pyzalski altı tipolojiden söz etmektedir. Bu tipolojiler: arkadaşa yönelik, 'zayıf' kişiye yönelik, bir gruba yönelik, rastgele birine yönelik, ünlü bir kişiye yönelik ve okulda çalışan kişilere yönelik siber zorbalıktır (Pyzalski, 2012).

Literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre siber agresyon eylemleri için en sık kullanılan iletişim aracı, araştırmanın yapıldığı dönemde en sık kullanılan elektronik iletişim aracı ve mecraları ile doğrudan ilişkilidir (Ang ve Goh,2010; Gradinger ve ark.,2009). Eskiden anlık mesajlaşma, chat odaları gibi siber alanlar siber zorbalığın en sıklıkla yapıldığı elektronik alanlarken, son on yılda Twitter, Facebook gibi sosyal medya araçları daha sıklıkla kullanılmaktadır (Mesch,2009). COVID 19 Pandemisi sürecinde ise hızla hayatımıza giren ve bir anda kullanıcı sayısı milyonları bulan çevrimiçi toplantı araçları ve video konferans uygulamaları günümüzde siber zorbalığın gerçekleşmesi için potansiyel siber mecralardır.

Son zamanlarda, video konferans uygulamaları kullanıcıları, davetsiz bir kişinin bir görüntülü sohbet toplantısına aniden katıldığı ve uygunsuz bazı içerikler paylaşarak toplantıyı kesintiye uğrattığı ve zoom-bombing adı verilen yeni bir tür çevrimiçi tacize / zorbalığa maruz kaldığı haberleri sıklıkla basında yer almaktadır (Lorenz, 2020). Bu durum söz konusu uygulamaları aktif bir biçimde kullanan akademisyenlerin de araştırmalarına konu olmuş, zoom-bombing eylemlerine dair kısa zamanda güncel yayınlar yapılmıştır.

Zoom- bombing istenmeyen yabancı katılımcıların bir toplantıya katılmasını ve video görüşmelerini saldırgan bir dil ve uygunsuz kimi zaman cinsel içerikli bir görüntü ile bozmasını ifade eden bir siber zorbalık eylemidir. Bu tür davranışlar son zamanlarda koordineli taciz ve nefret söylemi için tehlikeli bir yöntem haline gelmiştir. Söz gelimi, New York Times tarafından yapılan son araştırmalar, binlerce kişinin zoom-bombing kampanyaları

düzenlemek, toplantı şifrelerini paylaşmak ve halka açık ve özel toplantılarda kaosa neden olmak için çevrimiçi olarak toplandığını ortaya çıkarmaktadır (Kagan ve ark., 2020).

Yakın tarihli bir başka araştırmanın verilerine göre ise de 2020 yılının ilk yedi ayında çeşitli sosyal medya platformlarına yansıyan 200 adet zoom-bombing eylemi gerçekleşmiştir. Aynı çalışmaya göre; söz konusu saldırıların neredeyse tamamına yakını üniversite ve liselerin çevrimiçi eğitimleri sırasında meydana gelmiş, bu saldırıları gerçekleştirenler büyük çoğunlukla söz konusu mecraya katılımcıların şifrelerini kırarak ya da elde edip kullanarak meşru yollarla girmiş ve eylemlerin hemen hepsinin eş zamanlı gerçekleşmiştir (Ling ve ark., 2020). Bu eylemlerde Zoom programı üzerinden düzenlenen video konferanslar, psikolojik şiddet unsurları içeren sözel ve görseller ile sabote edilmekte, söz konusu unsurlar belirli bir grubu hedef alan nefret söylemlerini ya da kimi zaman pornografik ögeler içeren görselleri içermektedir. Eylemin failleri zoom bağlantı linkine sahip, çoğunlukla etkinliğe/derse davetli olmayan kişilerdir (Secara, 2020).

Kimi araştırmacılar ise zoom-bombingi siber zorbalıktan ziyade trolleme ile özdeşleştirilebileceğini dile getirmektedirler. İnternette özellikle sosyal medyada trolleme; "bir amacı olmaksızın aldatıcı, yıkıcı ve rahatsız edici şekilde davranmak" biçiminde tanımlanmaktadır. Wikipedia Trolleri üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda trollerin eğlenmek, dikkat çekmek, rahatsız etmek, can sıkıntısı, intikam amaçlı bu eylemleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Troller eylemleri sonucu çevrimiçi ortamda kaosa neden olmaktadır. Amaçsız rahatsızlık veriyor olması nedeniyle trolleme, siber zorbalıktan farklılaşmaktadır (Buckels, Trapnell & Paulhus, 2014). Bu bağlamda zoom- bombing eylemlerini, motivasyonları ve "modus operandi" açısından irdeleyen çalışmaların bulguları, söz konusu davranışın trollemedeki örüntüye kıyasla daha sistematik ve amaca yönelik bir eylem olduğunu akıllara getirmektedir. Söz gelimi; zoom-bombing eylemlerine dair YouTube'da yer alan 60 adet videonun içeriklerine dair analizde; bu videoların %87'sinin belirli bir grupa yönelik nefret içerikli taciz olduğu, %43'ünün kadın öğretmenlere yönelik toksik masküliniteyi içerdiği, %17'sinin siyahlara yönelik ırkçı söylemlere yer verdiği, %14'ünün homofobik, %8'inin Asyalılara yönelik ırkçı ve küçük düşürücü söylemleri içerdiği ve %4' ünün anti-semitik olduğu anlaşılmıştır (Elmer, Burton & Neville, 2020).

Siber zorbalık davranışının mağdurlar üzerinde başta depresyon, somatik yakınmalar ve uyku ve yeme bozuklukları gibi ciddi psikolojik etkilere neden olduğu bilinmektedir (Ildırım ve ark, 2017). Siber zorbalığı geleneksel "çevrimdışı" zorbalıktan ayıran en önemli unsurlar zorbanın gerçek kimliğini saklayabilmesi, üçüncü kişilerin paylaşımları, zorbalık olaylarına ait görüntü ve paylaşımların kaybolmaya ya da unutulmaya izin verilmeksizin internet üzerinde dolaşımının devam ettirilmesidir. Modern dünyada kimliğin inşasında siber zorbalık ve siber kimlik etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk & Çalıcı, 2018). Bu açıdan zoom bombing olayı siber zorbalık unsurlarına benzerlik gösteren, bir çok kişiyi mağdur eden bir durumdur. Nitekim zoom-bombing olaylarına ilişkin videoların Twitter, YouTube aracılığıyla tekrarlayan paylaşımı ve bu paylaşımlara yapılan yorumlar ile mağdurlar tekrar mağdur edilmektedir.

COVID 19 Pandemisi ile değişen yaşam şartlarının eski haline ne zaman, nasıl döneceği ya da dönüp dönemeyeceği tartışılmakta, Zoom ve benzeri uygulamaların hayatımızdaki rolünün giderek artacağı ileri sürülmektedir. Bu koşullar altında çevrimiçi faaliyetlerimiz ve internette geçirdiğimiz zamana paralel olarak siber mağduriyet riskimiz de artmaktadır. Yeni bir siber zorbalık ve agresyon türü olarak zoom-bombing konusu hakkında akademik yaklaşımlar

kadar hukuki düzenlemelerin de gündeme gelmesi ve konu ile ilgili önleyici farkındalık çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ayrıca sözü edilen sürece ve düzenlemelere kaynaklık etmesi için kanıta dayalı ve ampirik bilginin üretilmesine, mağdurların bu süreçten nasıl etkilendiğine ilişkin psikolojik ve kriminolojik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

6. Kaynakça

Ang RP, Goh DH. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*. 41(4):387-97.

Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102.

Çalıcı, C., & Ildırım, E. (2016). Bir siber agresyon örneği olarak çevrimiçi zorbalık. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp-Özel Konular*, *2*(3), 63-70.

Dooley JJ, Pyzalski J, Cross D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: a theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*;217:182-8.

Dowell EB, Burgess AW, Cavanaugh DJ (2009). Clustering of internet risk behaviors in a middle school student population. *Journal of School Health*;11:547-53.

Elmer, G., Burton, A. G., & Neville, S. J. (2020). Zoom-bombings disrupt online events with racist and misogynist attacks. *The Conversation*. Erişim: https://theconversation.com/zoom-bombings-disrupt-online-events-with-racist-and misogynist-attacks-138389

Gradinger P, Strohmeier D, Spiel C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*.217(4):205-13.

Ildırım, E., Çalıcı, C., & Erdoğan, B. (2017). Psychological correlates of cyberbullying and cyber-victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science, 3*(2), 7-21.

Kagan, D., Alpert, G. F., & Fire, M. (2020). Zooming Into Video Conferencing Privacy and Security Threats. *arXiv preprint arXiv:2007.01059*.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4).

Ling, C., Balcı, U., Blackburn, J., & Stringhini, G. (2020). A First Look at Zoombombing. *arXiv preprint arXiv*:2009.03822.

Lorenz, T. (2020) zoombombing: When video conferences go wrong. https://www.nytimes.com/2020/03/20/style/zoombombing-zoom- trolling.html. Erişim Tarihi:24 Ekim 2020.

Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.

Mesch G.S. (2009). Parental mediation, online activities and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior.*12(4):387-93.

Öztürk, E. & Çalıcı, C. (2018). Modern toplumda kimlik 'Siber Disosiyasyon' ve 'Siber Alter': Teorik ve klinik bir yaklaşım. *Türkiye Klinikleri Psikoloji Dergisi Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon Özel Sayısı*, 3: 39-47

Pyzalski J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: typology of the phenomenon, *Emotional and Behavioural Difficulties*;17:3-4, 305-17.

Secara, I. A. (2020). Zoombombing–the end-to-end fallacy. *Network Security*, 2020(8), 13 17.

Smith, P.K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In: Jimerson SR, Nickerson AB, Mayer M.J., Furlong MJ, eds. Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice. New York: Routledge.p, 93-103.

Stileman, K., & Nyren, H. (2020). The A to Zoom of Digital Book Events How One Press Managed the Overnight Transition to Virtual Events due to the Coronavirus. *Journal of Scholarly Publishing*, 51(4), 228-233.

AKADEMİK İSTİSMAR TÜRÜ OLARAK MOBBİNG: BİR GÖZDEN GEÇİRME

Görkem Derin
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

Erdinç Öztürk
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

ÖZET

Mobbing ya da yıldırma süreçleri akademik ortamda travmatik etkiler meydana getiren olumsuz yaşam deneyimleridir. Mobbing temelli ilk bilimsel araştırmaları yürüten Leynmann, yıldırma mağduru bireylerin tekrarlı olarak düşmanca ve kötü niyetli davranışlara maruz bırakılmasının sistematik bir psikolojik istismar olduğunu vurgulamaktadır. Akademik yükseltme sürecinde yaşanan zorluk ve olumsuzluklar, özlük haklarındaki eksiklik ve yetersizlikler, hiyerarşinin negatif yönde yansımalarının olduğu ast-üst ilişkisi, kongre/sempozyum gibi organizasyonlara gönderilen panel/çalışma grubu ve/veya sözlü/poster bildirilerin sürekli olarak reddedilmesi ve dahil olunan bilimsel eserler içerisinde hak edilen yazar sırasının verilmemesi gibi pek çok sorun akademik mobbing kapsamında değerlendirilmektedir. Akademide mobbinge maruz kalan bireylerde varoluşsal boyuttaki bu travmatik tehdit ile öznel baş etme gücü arasında anksiyete temelli yaşamsal bir mücadele süreci başlamaktadır ki hatta bu süreç depresif belirtilerden dissosiyatif yaşantılara kadar uzanabilmektedir. Üniversite yönetiminin objektif, adil ve gelişim odaklı bir bilimsel platformu yapılandırabilmesinde hem akademik istismar ile mücadele konusunda etkin çözümler getirebilmesi hem de bu akademik mobbing süreçlerinin farkında olarak psikotravmatoloji temelli önleme stratejileri geliştirilebilmesi öncül bir önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik mobbing; akademik istismar; psikotravmatoloji

MOBBING AS A TYPE OF ACADEMIC ABUSE: A REVIEW

ABSTRACT

Mobbing or mobbing processes are negative life experiences that create traumatic effects in the academic environment. Leynmann, who conducted the first scientific researches based on mobbing, emphasizes that subjecting individuals who are victims of mobbing to hostile and

malicious behaviors repeatedly is a systematic psychological abuse. Difficulties and negativities experienced in the academic promotion process, deficiencies and insufficiencies in personal rights, subordinate-superior relationship with negative reflections of hierarchy, continuous rejection of panels/study groups and/or oral/poster presentations sent to congresses/symposiums and many problems such as not giving the author's rank are considered within the scope of academic mobbing. Individuals exposed to mobbing in academia, an anxiety-based vital struggle process begins between this existential traumatic threat and subjective coping power, which may even extend from depressive symptoms to dissociative experiences. It is of prime importance for the university administration to be able to create an objective, fair and development-oriented scientific platform, to provide effective solutions to combat academic abuse and to develop psychotraumatology based prevention strategies by being aware of these academic mobbing processes.

Keywords: Academic mobbing; academic abuse; psychotraumatology

Mobbing Kavramı

Öztürk (2020a), akademik istismar ve mobing süreçlerindeki psikopatojen bileşenlerin büyük oranlarda benzer dinamiklerle fonksiyon gördüklerini önemle vurgulamaktadır. Mobbing ya da yıldırma konusunda bilimsel çalışmalar gerçekleştiren Leymann (1996) bu kavramı, kişiye bir veya birden fazla çalışan tarafından sistematik şekilde yöneltilen etik olmayan tutum ve davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Çögenli ve Asunakutlu (2016) ise mobbingi, bir veya birkaç kişi tarafından diğer kişi ya da kişileri iş ortamlarından uzaklaştırmak, onları itibarsızlaştırmak ve hatta işten ayrılmalarına sebep olabilecek ölçüde etik dışı yöntemler kullanılarak yapılan sistemli, bilinçli ve sürekliliği olan kötü davranışlar olarak açıklamaktadır. Bir kişinin mobbing mağduru sayılabilmesi için sistematik yıldırma davranışlarına haftada en az bir kere ve altı ay boyunca maruz kalması gerekmektedir (Tınaz, Gök & Karatuna, 2013). Genel anlamıyla mobbing, bir veya daha fazla personelin diğer çalışanları, sistemli ve bilinçli şekilde negatif yönde etkileyerek onları soyutlaması, itibarsızlaştırması ve iş performanslarının azalması için yapılan istismar edici davranışlardır (Raskauskas, 2006). Akademisyenlerde mobbing üzerine araştırma yapan Westhues (2004), kendi kendini yönetebilen, başkaları tarafından idare edilmekten hoşlanmayan, becerikli, çalışkan ve genel itibari ile güvenilir öğretim elemanlarının, yıldırma davranışlarına maruz kalma açısından en riskli personel grubunu oluşturduğunu ifade etmektedir.

Mobbing mağdurlarının iyi niyetli ve çevresindeki kişilerle ilgilenmeden sadece kendi işlerine odaklı olmalarının, yıldırmayı gerçekleştiren iş arkadaşlarını ya da idari personeli bu olumsuz davranışları devam ettirme açısından cesaretlendirdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda, yüksek seviyede duygusal zekaya sahip, kendi eylemlerini gözden geçiren ve değişen iş koşullarına adaptasyonu güçlü olan bireylerin de mobbing mağduru olabildiği ifade edilmektedir (Çobanoğlu, 2005). İşyerine aşırı bağlılık, bozulan ikili ilişkiler, hoşlanılmayan birine benzetilmek, etnik köken, cinsiyet, din, dil ayırımcılığı, kayırmacılık, psikolojik sorunlar, itaate zorlama ve kıskançlık, bireylerin mobbing yapmasına neden olan ana etmenlerdir (Gün, 2009). Çalışılan kurumun yapısı, kötü yönetim, yöneticilerin yetersiz ve liyakate dayalı olmayan bir sistemle seçilmesi, iletişim sorunları, katı hiyerarşik düzen ve personellerin örgütte oluşturdukları çalışma grupları gibi örgütsel nedenler de mobbinge sebep olabilmektedir. Mobbing uygulamalarının başlamasına neden olan faktörler arasında örgütün yönetim şekli önemli bir rol oynamaktadır. Kurumların yönetim anlayışının mobbingin başlamasına ve sürdürülmesine engel olabilecek veya sonlanmasına etki edecek fonksiyonel dinamiklere sahip olması gerekmektedir. Bu dinamikleri canlı tutmak ve etkin bir şekilde kullanmak, hem kurumların kendi içinde olması gereken huzurlu çalışma ortamını kurmasına destek olmakta hem de bu yapının sürekliliğini sağlamaktadır (Çögenli & Asunakutlu, 2016).

Akademik Bir İstismar: Mobbing

Öztürk (2020a), akademik istismarın bütün dünya ülkelerinde oldukça sık yaşanan olumsuz ve travmatize edici bir yaşam deneyimi olduğunu önemle vurgulamaktadır. Üniversiteler; bilgi üretmek, onu paylaşmak, öğretim yapmak ve meslek kazandırmakla sorumlu olan başlıca kurumlardır. Akademisyenler de bu önemli sorumluluğu, profesyonelliklerini koruyarak yerine getirmekle görevli personellerdir. Ancak tüm dünyada ve ülkemizde birçok sektörde farklı düzeylerde etki gösteren küreselleşmenin getirdiği rekabete dayalı yönetim anlayışı, üniversitede çalışan öğretim elemanları üzerinde de bir baskı unsuru olarak fonksiyon görmektedir (Currie, 2004). Günümüzde akademisyenler üzerinde, eğitim ve araştırma yapmak arasında bir denge sağlamaya yönelik sistematik bir talep oluşması sebebiyle öğretim elemanları bu zorlayıcı süreç karşısında travmatize olabilmekte ve iş birliğinden uzaklaşarak daha bireysel çalışmalar yapmaya yönelebilmektedir (Erdemir, 2019; Fernando, 2016; Kweik, 2015). Üniversitelerdeki bu akademik ortamda öğretim elemanları arasındaki rekabet ve çatışmanın ileri aşaması olan mobbing vakaları da

son yıllarda önemli ölçüde artış göstermektedir (Çögenli & Asunakutlu, 2016; Westhues, 2006).

Mobbing: yıldırma süreçleri, akademik ortamda travmatik etkiler meydana getiren olumsuz yaşam deneyimleridir. Akademik yükseltme sürecinde yaşanan zorluk ve olumsuzluklar, özlük haklarındaki eksiklik ve yetersizlikler, hiyerarşinin negatif yönde yansımalarının olduğu ast-üst ilişkisi, kongre/sempozyum gibi organizasyonlara gönderilen panel/çalışma grubu veya sözlü/poster bildirilerin sürekli olarak reddedilmesi ve dahil olunan bilimsel eserler içerisinde hak edilen yazar sırasının verilmemesi gibi pek çok sorun akademik mobbing kapsamında değerlendirilmektedir. Akademisyenler sadece üniversitelerde öğretim elemanı olarak çalışırken değil, "yüksek lisans yaparken", "doktora ders aşamasında" ve "doktora tez aşamasında" da mobbinge maruz kalabilmektedir. Tez danışmanlarının öğrencilerine gerekli vakti ayırmaması ve optimal düzeyde bir rehberlik yapmaması, küçümsenemeyecek oranda kişinin lisansüstü eğitimlerinin uzamasına veya sona erdirilmesine neden olmaktadır (Erdemir, 2009; Çögenli & Asunakutlu, 2016; Öztürk, 2020a).

Akademisyenlere mobbing uygulayan kişilerin büyük bir çoğunluğunun yöneticilik görevi olduğu ve statüsünü kullanarak bu olumsuz davranışları sergilediği ifade edilmektedir (Vartia, 1997; Fernando, 2016). Yöneticilik görevi olan akademisyenler, kurumunda bulunan öğretim elemanlarına baskı yapmak ve onları travmatize etmek için vazifesini kötüye kullanabilmektedir. Yöneticilik pozisyonu açısından en çok "Dekan" veya "Müdür" konumundaki çalışanların akademik mobbing uyguladığı ifade edilmektedir. Hoel ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, mobbing mağduru olduğunu belirten çalışanların %74,7'sinin yöneticileri tarafından bu olumsuz olaya maruz bırakıldıkları ortaya çıkmıştır. Mobbing uygulayan kişilerin yöneticilik görevlerinin olmasının önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmesinin yanı sıra akademisyenlerin çoğunun bu travmatik doğadaki olaylara sessiz kalmaları da bir diğer risk unsuru olarak işlev görmektedir. Mobbing karşısında sessiz kalmak ve bu olay karşısında harekete geçmemek, akademisyenlerin reviktimize olmasına sebep olabilmektedir. Mağdurun bu sistematik yıldırma davranışları karşısında eyleme geçemediğini gören mobbing failleri, daha kararlı bir şekilde akademisyenlerin üstüne gitmeye devam etmektedir (Çögenli & Asunakutlu, 2016; Kweik, 2015).

Akademide mobbing sorunu, genelde statü ve kadro için rekabet, kargaşa ve iş garantisinin olmayışı gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Vartia, 1996). Öğretmen ve

üniversite çalışanlarının mobbinge en çok maruz kalan meslek elemanları olduğu ifade edilmekte olup 2014 yılında Öğretim Elemanları Derneği tarafından yayınlanan "Akademisyenlik Tanımı Anketi" sonuçlarına göre 1987 akademisyenin %37'si mobbinge uğradığını, %28'i ise kısmen maruz kaldığını bildirmişlerdir (ÖGEDER, 2014). Akademisyenlerin maruz kaldıkları mobbinge ilişkin yapılan bir araştırmaya göre öğretim elemanlarının %50'sinin son 6 ay içerisinde yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Çobanoğlu, 2005). Türkiye'de devlet üniversitelerinde çalışan 400 akademisyen ile yapılan bir araştırmada ise mobbinge maruz kalma oranı %66.8 olarak bulunmuştur. Bu veriler bize ülkemizde her üç akademisyenden ikisinin mobbing ile karşılaşabildiğini göstermektedir. Uluslararası çalışmalarda ise Yeni Zelanda'daki akademisyenlerin %65.3'ü (Raskauskas, 2006), Birleşik Krallık (Boynton, 2005) ve Kuzey İrlanda'daki (Lipsett, 2005) akademisyenlerin sırasıyla %12'sinin ve %25'inin, Finlandiya'daki akademisyenlerin Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994) ise yaklaşık olarak %42'sinin mobbinge maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır.Akademisyenler, mobbing ile karşılaştıklarında (hak ettikleri kadroların verilmemesi, duygusal travmalara maruz kalma ve mesleki blokaj) hukuki yollara başvurma konusunda büyük oranda çekimser davranmaktadır. Hukuki destek alınmasının gerektiği mobbing durumunda akademisyenlerin bu tercihte bulunmamalarının temel nedenleri, legal sürecin sonucunda daha kötü durumlarla karşılaşabileceğine yönelik inanca sahip olmaları ve akademik kariyerlerinin bu süreç neticesinde zarar göreceğine yönelik yoğun düzeyde endişe hissetmeleridir. Hukuki sürece başvurmamaya dair diğer bir ana nedeni ise mobbing olayını kanıtlamaya yönelik yeterli delillerin olmadığına dair olumsuz yönelimli düşünceler oluşturmaktadır. Özellikle yıldırma davranışlarına şahitlik eden meslektaşlarının aynı şeyleri yaşamak istememeleri sebebiyle mobbing mağduru lehine tanıklık etmek için çekinceleri olacağını bilen akademisyenler hukuki yollara başvurmak konusunda tereddüt edebilmektedir. Amerika'da yapılan bir araştırmada mobbing mağduru olan çalışanların yalnızca %3'ünün hukuki yollara başvurduğu belirtilmiştir (WBI, 2007). Lewis (2004), mobbinge maruz kalan akademisyenlerin bu travmatize edici süreci yönetmek için hukuki yollara başvurmak yerine iş arkadaşlarından destek almayı tercih etmeye daha yatkın olduklarını ifade etmektedir. Öztürk, akademik hayatta idarecilerin asistanlarını ve öğretim üyelerini mesleki açıdan engelleme veya akademik kariyerlerine engel olma davranışlarının tıpkı kendi çocuklarını travmatize eden kötü ebeveynler gibi megaloman ve narsisistik bir kişilik örüntüsü eşliğinde onları kontrol edebilmek ve kendilerine daha bağımlı bir hale getirmek için yapıldığını öne sürmektedir. Bununla birlikte megaloman ve narsisistik

idarecilerle anlık çıkar odaklı iş birliği yapan öğretim üyelerinin akademik istismara maruz kalma oranı oldukça yüksektir (Öztürk, 2020a; 2020b). Eğitim ve öğretimin en üst seviyede yapıldığı üniversitelerde yaşanan mobbing sorunu, üzerinde önemle durulması gereken temel bir problemdir. Bilimsel çalışmalar yaparak topluma katkı sağlaması beklenen akademisyenlerin içinde bulundukları çalışma ortamının belirli ölçüde sağlıklı bir kurum yapısına sahip olmadığı ve mesleki rekabetin insan ilişkilerine zarar verdiği görülmektedir (Çögenli & Asunakutlu, 2014). Akademik istismar türü olarak mobbinge maruz kalan bireylerde varoluşsal boyuttaki bu travmatik tehdit ile öznel baş etme gücü arasında anksiyete temelli yaşamsal bir mücadele süreci başlamaktadır ki hatta bu süreç depresif belirtilerden dissosiyatif yaşantılara ve işlevsellik kayıplarına kadar uzanabilmektedir. Üniversite yönetiminin objektif, adil ve gelişim odaklı bir bilimsel platformu yapılandırabilmesinde hem akademik istismar ile mücadele konusunda etkin çözümler getirebilmesi hem de bu akademik mobbing süreçlerinin farkında olarak önleme stratejileri geliştirilebilmesi öncül bir önem taşımaktadır (Öztürk, 2018; 2020a).

Kaynakça

Boynton, P. (2005). Unpacking my research on bullying in higher education. *R. McKay, DH Arnold & J. Fratzl. Workplace Bullying in Academia: A Canadian Study. Employ Respons Rights Journal*, *20*, 77-100.

Björkqvist, K., Österman, K., & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive behavior*, *20*(3), 173-184.

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing: İş Yerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları. p.34-45.

Çögenli, M. Z., & Asunakutlu, T. (2014). Akademisyenlere yönelik mobbing ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 92-105.

Çögenli, M. Z., & Asunakutlu, T. (2016). Akademide mobbing: ADIM üniversiteleri örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 17-32.

Currie, L. (2004). The neo-liberal paradigm and higher education: A cri- tique. J. K. Odin, & P. T. Manicas (Eds.), *Globalization and higher education* (pp. 42–62). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

Erdemir, B. (2019). Türkiye'de Akademide Mobbing ve Çözüm Önerileri: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, *9*(2), 212-233.

Fernando, W. D. A. (2016). Exploring character in the new capitalism: A study of mid-level academics' in a British research-intensive university. *Studies in Higher Education, 43*(6), 1045–1057.

Gün, H. (2009). *Çalışma Ortamında Psikolojik Taciz: İş Yeri Sendromu (Mobbing/Bullying).* İstanbul: Lazer Yayınları. p.47-60.

Hoel, H., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European journal of work and organizational psychology*, *10*(4), 443-465.

Kwiek, M. (2015). Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*, *40*(8), 1354–1376.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, *5*(2), 165-184.

Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counselling*, *32*(3), 281-299.

Lipsett, A. (2005). The university of hard knocks and heartache. *The Times Higher Education*. p.12-23.

Öztürk, E. (2018). Travma Merkezli Alyans Model Terapi: Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi. E. Öztürk, (Ed.), *Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon* içinde (31-38). Ankara: Türkiye Klinikleri

Öztürk, E. (2020a). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. 1-33.

Öztürk, E. (2020b). Psikotarih, Travma ve Dissosiyasyon: Çocukluk Çağı Travmaları, Savaşlar ve Dissosiyasyonun Anamnezi. E, Öztürk E, (Ed.). *Psikotarih* içinde. 1. Baskı. (1-21). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Raskauskas, J. (2006). Bullying in Academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities. Paper presented at the American Education Research Association conference, April 10, 2006, San Francisco

Tınaz, P., Sibel, G. Ö. K., & Karatuna, I. (2013). Sosyal Güvenlik Kurumu Çalışanlarının İşyerinde Psikolojik Taciz Algıları: Yaygınlık, Türler, Nedenler ve Bireysel Mücadele Yöntemleri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, *4*(1), 39-53.

Vartia, M. A. (1996). The sources of bullying: Psychological work environ- ment and organizational climate. European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 203–14.

WBI Survey (2007). U.S. Workplace Bullying Survey. Workplace Bullying Institute. p. 1 Erişim tarihi: 10.12.2020.

Westhues, K. (2004). Workplace mobbing in Academe: Reports from Twenty Universities. Newyork: Edwin Mellen Press. p. 24-34.

KRİMİNAL PSİKOLOJİ AÇISINDAN TERÖRİZMİN TEMEL BİLEŞENLERİ

Erdinç Öztürk
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619
Görkem Derin
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

ÖZET

Kriminal psikoloji, ceza-adalet sistemi içerisinde suç olgusunu klinik psikoloji ve adli psikoloji ile kriminolojinin kümülatif ve bütünsel bir sentezi olarak klinik adli psikoloji ekseninde araştıran psikolojinin bir alt alanıdır. Ulusal ve uluslararası bilimsel platformlarda terörizm; psikoloji, hukuk, ekonomi, sosyoloji ve kriminoloji gibi birçok disiplin tarafından çalışılmaktadır. Kriminal psikoloji açısından terörizmin; ideoloji, bağ kurma, intikam, ahlaki mantığa bürüme ve füzyone kimlik unsurları olmak üzere beş temel bileşeni bulunmaktadır. Kriminal psikoloji, terörizmin ilk bileşeni olan ideolojiyi, aşırılık ve militanlık özelliklerinin kombinasyonuyla bir dizi inanç ve değerlere yoğun bir gayret göstererek kuvvetle bağlanma olarak tanımlamaktadır. Terörizmin ikinci bileşeni olan bağ kurmada, bireylerin ilişki içinde olduğu kişilere ne kadar yakın hissettiği ile onlara dair tutum ve inançları esas alınmaktadır. Terörizmin üçüncü bileşenini olan intikam, bir bireyin başkalarıyla aynı faile karşı öfke duyması ve onlarla iş birliği çabasında bulunması olarak fonksiyon görmektedir. Terörizmin dördüncü bileşeni, "ahlaki mantığa bürüme veya mantıklaştırma" sürecidir. Terörizmle ilişkili herhangi bir olay hakkındaki sezgisel tepkileri desteklemek için kanıt arama süreci olarak ifade edilen ahlaki muhakeme, ahlaki mantığa bürüme ile birlikte değerlendirilmektedir. Kriminal psikoloji açısından son bileşen olan füzyone kimlik ise; grup içi ve grup dışı kimliklerin içi içe geçmiş olması ve bu kimliklerin kendi karakteristiklerini belirli oranda kaybetmeleri ile karakterizedir. Terörizmin temel bileşenlerinin kriminal psikoloji ekseninde değerlendirildiği akademik çalışmalar, terörle mücadeleye yönelik uygulanabilir ve etkili stratejilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kriminal psikoloji; terörizm; terörizmle mücadele

BASIC COMPONENTS OF TERRORISM IN TERMS OF CRIMINAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

Criminal psychology is a sub-field of psychology that investigates the crime phenomenon within the criminal-justice system as a cumulative and holistic synthesis of clinical psychology, forensic psychology and criminology on the axis of clinical forensic psychology. Terrorism in national and international platforms; it is studied by many disciplines such as psychology, law, economics, sociology and criminology. In terms of criminal psychology, terrorism; it has five basic components: ideology, bonding, revenge, moral rationalization and superficial identity elements. Criminal psychology defines ideology, the first component of terrorism, as an intense commitment to a set of beliefs and values with a combination of extremism and militancy. The second component of terrorism, bonding, is based on how close individuals feel to the people they are in contact with and their attitudes and beliefs about them. Revenge, which is the third component of terrorism, is expressed as an individuals anger towards the same perpetrator and the effort to cooperate with them. The fourth component or terrorism is the process of "moral rationalization". Moral reasoning which can be interpreted as the process in which we search for evidence to support our initial intuitive reaction on any incident related to terrorism should be taken into consideration along with moral rationalization. The fused identity, which is the last component in terms of criminal psychology; It is characterized by the fact that in-group and out-group identities are intertwined and these identities lose their characteristics to a certain extent. Academic studies, in which the basic components of terrorism are evaluated on the axis of criminal psychology, make significant contributions to the development of applicable and effective strategies for combating terrorism.

Keywords: Criminal psychology; terrorism; counter terrorism

Kriminal Psikoloji

Günümüzün adli bilimlerle ilişkili modern psikotravmatoloji paradigmalarında klinik psikoloji, kriminal psikolojiye oldukça fundamental veriler sağlamaktadır. Kriminal psikoloji, ceza-adalet sistemi içerisinde suç olgusunu klinik psikoloji ve adli psikoloji ile kriminolojinin kümülatif ve bütünsel bir sentezi olarak klinik adli psikoloji ekseninde araştıran psikolojinin bir alt alanıdır. Kriminolojik psikoloji olarak da adlandırılan kriminal psikoloji, suçluların ve

suç davranışına katılan tüm bireylerin düşüncelerinin, amaçlarının ve eylemlerinin psikolojik açıdan değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gavin, 2018; Hudson, 2018). Suç kavramını ve belli başlı suç tiplerini klinik psikoloji literatüründeki kuram ve teorilerle açıklamak, adli süreçlerde suçluların psikolojik durumlarını değerlendirmek ve gelecekteki olası suçları engellemeye yönelik politikalar geliştirmek kriminal psikolojinin temel çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Kriminal psikoloji, suçsuz bir toplumu inşa edebilmek hedefiyle suç ve suçlu psikolojisini kavramaya yönelik araştırmalar yapmaktadır. Klinik psikolojinin; ceza adaleti, adli psikoloji ve kriminal psikolojiye dair bilimsel kapsayıcılığı bulunmaktadır. Kriminal psikoloji uygulamalarının önemli bir bölümü, klinik psikolojinin ilke ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Kriminal psikolojide psikopatolojiyi saptayabilmek, travmatik yaşantıların birey üzerindeki dissosiyatif bozukluklar gibi uzun dönem ruhsal etkilerini fark edebilmek, gerektiğinde nevroz-psikoz ayrımı yapabilmek ve tanı koyabilmek adına "Rorschach" gibi temel kişilik testlerini ile zeka ve organisite testlerini kullanabilmek klinik psikolojinin bilgisi ve eğitimi olmadan gerçekleştirilemez (Öztürk, 2020a).

Kriminal psikoloji, hem bireylerin suç işlemesine neden olan faktörleri hem de kanuna aykırı nitelikteki bu eylem sonrası faillerin mahkemede verdikleri ifadeleri psikolojik bir temelde değerlendirmektedir. Kriminal psikologlar, faillerin suç işlemeye ilişkin motivasyonları hakkında mahkemeye yardımcı olmak amacıyla bilirkişilik yapabilmektedir. Kriminal psikologlar, hem bir suça ilişkin delil teşkil eden fotoğrafları klinik psikoloji perspektifinden yorumlayabilmekte hem de bir şüpheli ya da sanıkla yüz yüze görüşerek soruşturmanın yürütülmesine yardımcı olabilmektedir. Suç faillerinin infazı kesinleştikten sonra cezaevinde kaldıkları süre boyunca onlara psikolojik değerlendirmeler yapmak ve gerekli durumlarda klinik psikolojinin psikoterapi tekniklerinden faydalanarak bu bireyleri ruhsal açıdan desteklemek de kriminal psikologların görevleri arasında yer almaktadır (Graham ve ark., 2013; Kocsis, 2018).

Kriminal Psikoloji ve Terörizm

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte kitle iletişim araçlarının ve dijital teknoloji ağlarının yaygınlaşması sonrasında terörizmin etki alanı önceki dönemlere oranla oldukça genişlemiştir. Ülkelerin iç dinamiklerinde gerçekleşen bölgesel çatışmalar, siber ortamda uluslararası bir problem haline gelerek bazı terör organizasyonlarının bu sorunlardan istifade ederek faaliyetlerini gerçekleştirmelerine zemin hazırlayabilmektedir. Terörizm gibi hassas dinamiklerle karakterize bir konunun ülkeler arasında gerçekleştirilen iş birliği ve dayanışma

çerçevesinde yürütülmesi, toplumsal şiddet olaylarının önlenebilir ve sürdürülebilir bir şekilde mücadele edilebilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Hudson, 2018; Derin & Öztürk, 2019, 2020). Ulusal Terörizm Araştırmaları ve Terörizme Tepkiler Konsorsiyumu terörizmi: *devlet dışı bir aktörün korku, baskı veya yıldırma yoluyla politik, ekonomik, dini veya sosyal bir hedefe ulaşmak için yasa dışı güç ve şiddet kullanma tehdidi veya fiil kullanımı* olarak tanımlamaktadır (National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism [START], 2014). Terörizm ve kriminal psikoloji alanlarında çalışmaları bulunan Gurr'un, *"siyasi ya da sosyal hedefler peşinde insanları yıldırmak ya da zorlamak için beklenmedik şiddetin kullanılması"* şeklindeki tanımı ise ilgili literatürdeki en çok atıf alan tanımlamalar arasında yer almaktadır (Gurr, 1989; Martin, 2017).

Ulusal ve uluslararası bilimsel platformlarda terörizm; psikoloji, hukuk, ekonomi, sosyoloji ve kriminoloji gibi birçok disiplin tarafından çalışılmaktadır. Kriminal psikoloji, terörizme ilişkin toplumsal risk faktörlerine odaklanmak yerine bireysel risk faktörleri zemininde çalışmalarını yürütmektedir. Mental bir bozukluk, madde kötüye kullanımı ve psikopati gibi suç davranışıyla yakın ilişki gösteren durumların, terör faillerinin motivasyonlarının açıklanmasında yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Ayrıca günümüzde terör failleri ile oldukça yakın ilişki gösteren bir kişilik yapısının varlığına dair bilimsel uzlaşma henüz oluşmamıştır. Kriminal psikolojiye göre terörizmin bireysel risk faktörlerine ilişkin bilimsel çalışmalar arttıkça bu sorunun çözümüne yönelik uygulanabilir ve etkin stratejiler de geliştirilecektir. Kriminal psikoloji açısından terörizmin; "*ideoloji"*, "*bağ kurma"*, "*intikam"*, *"ahlaki mantığa bürüme"* ve *"füzyone kimlik"* unsurları olmak üzere beş temel bileşeni bulunmaktadır (Monahan, 2012; 2017).

Kriminal psikoloji, terörizmin temel bileşenlerinden ilki olan ideolojiyi, aşırılık ve militanlık özelliklerinin kombinasyonuyla bir dizi inanç ve değerlere yoğun bir gayret göstererek bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Özellikle terör organizasyonlarındaki grup bütünlüğünün korunmasında ve terör faillerin bu organizasyon içerisindeki devamlılığın sağlanmasında ideolojik yapının önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bireyleri bulundukları grup içerisinde kalmaya zorlayan tutarlı bir ideolojik yapının, aşırılıkçı-militan yönelimli terör organizasyonlarının temel kaynağını oluşturduğu ifade edilmektedir (Kruglanski ve ark., 2009; Saucier ve ark., 2009). Terörizmin ikinci bileşeni olan bağ kurmada, bireylerin ilişki içinde olduğu kişi veya gruplara ne kadar yakın hissettiği ve etkileşim kurduğu kişi/grupların terörizme ilişkin tutum ve inançları esas alınmaktadır. Terör

failleri birbirleriyle ilişkilerini güçlü tutarak kendi organizasyonlarının devamlılığını sağlamaya çalışmaktadır (Smith, 2008; Weine ve ark., 2009). Sageman (2014), El Kaide'ye katılan kişilerin, terör eylemlerinin yaklaşık %70'ini arkadaşlarıyla, %20'sini ise akrabalarıyla gerçekleştirdiğini bildirmektedir. Atran (2003), terör faillerinin birbirlerinin kız kardeşleri ve kuzenleri ile evlenerek akraba olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. İnternet ve sosyal medya alanındaki gelişmeler, terör faillerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Aile, romantik partner, arkadaş ve sanal etkileşimler olmak üzere dört kategoride değerlendirilen bağ kurmada, birey ve gruplarla kurulan iletişimlerin psikopatolojik nitelikleri, terörizmin temel prediktörlerinden birisini oluşturmaktadır (Smith, 2008; Monahan, 2017).

Terörizmin üçüncü bileşenini iki kategoride değerlendiren McCauley ve Moskalenko (2011)'ya göre intikam, kişisel boyutta bir bireyin başkalarıyla aynı faile karşı öfke duyması ve onlarla iş birliği çabasında bulunmasıyken, gruba yönelik boyutta ise devlet ve kolluk kuvvetlerinin baskıları nedeniyle bu kitlelerle çatışma içerisine girme olarak ifade edilmektedir. Kişisel boyuttaki intikam, bir bireyin başkalarıyla aynı faile karşı öfke duymasına ve onlarla iş birliği yapmasına neden olabilmektedir. Grup boyutundaki intikamda ise hükümet ve polis tarafından gerçekleştirildiğine inanılan baskı sonucunda kolektif çatışmalar ortaya çıkmaktadır. *"Dinim nedeniyle kişisel hayatımda büyük adaletsizliklere maruz kaldığımı hissediyorum"* kişisel boyuttaki intikama, *"X ülkesinin, Y'de işgal ettiği topraklardan tüm birliklerini ve yerleşim birimlerini geri çekmesi için her şeyi yapabilirim"* ise gruba yönelik boyuttaki intikama örnek olarak verilebilir. Kriminal psikoloji ekseninde terörizmin temel faktörü olarak intikamın iki boyutunun optimal düzeydeki kombinasyonu terör faaliyetlerinin etkililiği ile doğru orantı göstermektedir (Dugas & Kruglanski, 2014; Pyszczynski, Rothschild & Abdollahi, 2008).

Terörizmin dördüncü bileşeni, "ahlaki mantığa bürüme veya mantıklaştırma" (moral rationalization) sürecidir. Haidt, bu konudaki teorisinde duyguları öne çıkaran bir sentez yapmıştır. Bu yeni sentezin başlıca özelliklerinden biri *ahlakî muhakemeden* ziyade *ahlakî duyguların* öncelenmiş olmasıdır. *"Olur da devreye girerse ahlakî muhakeme çoğunlukla başlangıçtaki içgüdüsel tepkimizi desteklemek için bir kanıt peşine düştüğümüz ileriki dönemde ortaya çıkan bir süreçtir"* (Haidt, 2007). Haidt, başkalarını suçlamak için kullandığımız temel ahlakî duyguları öfke, aşağılama ve iğrenme olarak ifade etmiştir (Monahan, 2017; Novaco, 2013). Terör eylemleri, bu öncellenmiş ve içgüdüsel ahlakî

duygularla kabaca "duyguların mantığa ağır basması" şeklinde gerçekleşmektedir. Yani bu eylemler, hümanizm, insanların eşitliği, insan hakları gibi yüksek işlevli ahlakî değerlerden ya da muhakemelerden ziyade karşıdakini suçlu çıkararak saldırgan davranışı haklı çıkaran, gerekçelendiren öfke, aşağılama ve iğrenme duygularıyla tepki vermenin ön plana gelmesiyle oluşmaktadır. (*örneğin:"Evet, X grubu da insandır ama ... ... oldukları için aşağılar, iğrençler ve başlarına gelecek bu eylemi hak ederler"*) Terörizmle ilişkili herhangi bir olay hakkındaki sezgisel tepkileri desteklemek için kanıt arama süreci olarak ifade edilen ahlaki muhakeme, ahlaki mantığa bürüme ile birlikte değerlendirilmektedir (Graham ve ark., 2013; Monahan, 2017). Haidt (2007), terör faillerinin ahlaki açıdan bağlılık göstererek yapmak zorunda kaldıkları şiddet eylemlerini daha çok duygusal kararlar alarak gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. *"İnsanlar yanlış bir şey yaptıklarında bile aile üyelerine sadık olmalıdır"* gibi ifadeler mantıksal akıl yürütmeden ziyade ahlaki muhakemenin önemini ortaya koymaktadır. Kriminal psikoloji açısından son bileşen olan füzyone kimlik ise; grup içi ve grup dışı kimliklerin içi içe geçmiş olması ve bu kimliklerin kendi karakteristiklerini belirli bir oranda kaybetmeleri sebebiyle bireysel ve sosyal selfin kendi sınırlılıklarının ortadan kaybolarak geçirgen bir yapıya sahip olması ile karakterizedir. Füzyone kimlik genel olarak insanların bir grupla daha çok içgüdüsel yönelimli bir bütünlük duygusu hissettiklerinde ortaya çıkmaktadır. *"Füzyone kimlik, son derece kaynaşmış kişiler arasında o kadar güçlü ki, kişisel ve sosyal benlik arasındaki sınırlar oldukça geçirgen hale gelmektedir"* ifadesi terör organizasyonlarında yer alan bireylerin kimliklerini temsil eden oldukça net bir örnektir. Füzyone kimlik unsurlarında kimlik geçişleriyle ilişkili dissosiyatif fenomenler devreye girmektedir (Swann ve ark., 2012; Öztürk, 2020b). Terörizmin temel bileşenlerinin klinik psikoloji ile eşlenik bir bilimsel zeminde kriminal psikoloji ekseninde değerlendirildiği psikotravmatologların gerçekleştirecekleri klinik ve akademik çalışmalar, terörle mücadeleye yönelik uygulanabilir ve etkili stratejilerin oluşturulmasında önemli temel katkılar sağlayacaktır (Derin & Öztürk, 2020; Öztürk, 2020a, 2020b).

Kaynakça

Atran, S. (2003). Genesis of suicide terrorism. *Science, 299*, 1534–1539.

Derin, G., & Öztürk, E. (2019). Terör ve Terörün Psikolojik Dinamikleri ve Radikalleşme. *V. Turkcess International Education and Social Sciences Congress* içinde (1125-1232). İstanbul.

Derin, G., & Öztürk, E. (2020). Savaş ve Terörizm: Psikotravmatolojik Temelli Teorik Bir Yaklaşım. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, *6*(1), 11-36.

Dugas, M., & Kruglanski, A. W. (2014). The quest for significance model of radicalization: Implications for the management of terrorist detainees. *Behavioral sciences & the law, 32*(3), 423-439.

Gavin, H. (2018). *Criminological and forensic psychology*. SAGE Publications Limited.

Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. P., & Ditto, P. H. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 55-130). Academic Press.

Gurr, T. R. (1989). Political terrorism: Historical antecedents and contemporary trends. *Violence in America*, *2*, 201-30.

Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, *316*, 998-1002.

Hudson, R. A. (2018). *Who Becomes a Terrorist and Why?: The Psychology and Sociology of Terrorism* (1.st ed.). Simon and Schuster. Washington D.C: Federal Research Division of the Library of Congress. p.34-45.

Kocsis, R. N. (Ed.). (2018). *Applied criminal psychology: a guide to forensic behavioral sciences*. Charles C Thomas Publisher. p.7-24.

Kruglanski, A., Chen, X., Dechesne, M., Fishman, S., & Orehek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology*, *30*, 331-357.

Martin, G. (2017). *Terörizm Kavramlar ve Kuramlar*. (İ. Çapçıoğlu, B. Metin, Çev.). Ankara: Adres Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.). p.14-21.

McCauley, C., & Moskalenko, S. (2011). Friction: How radicalization happens to them and us. Oxford University Press. p.214-215.

Monahan, J. (2012). The individual risk assessment of terrorism. *Psychology, Public Policy, and Law*, *18*, 167-205.

Monahan, J. (2017). The individual risk assessment of terrorism: Recent developments. The handbook of the criminology of terrorism, 520-34.

National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism [START] (2014). National terrorism database: Codebook. Retrieved from: http://www.start.umd.edu/gtd/using-gtd/.

Novaco, R. W. (2013). Reducing anger-related offending: What works. In L. Craig, L. Dixon, & T. Gannon (Eds.), What works in offender rehabilitation: An evidence-based approach to assessment and treatment. Chichester, UK: John Wiley & Sons

Öztürk, E. (2020a). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. 185-210.

Öztürk, E. (2020b). Psikotarih, Travma ve Dissosiyasyon: Çocukluk Çağı Travmaları, Savaşlar ve Dissosiyasyonun Anamnezi. E, Öztürk E, (Ed.). Psikotarih içinde. 1. Baskı. (1-21). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Pyszczynski, T., Rothschild, Z., & Abdollahi, A. (2008). Terrorism, violence, and hope for peace: A Terror Management perspective. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 318-322.

Sageman, M. (2014). The stagnation in terrorism research. *Terrorism and Political Violence, 26,* 465-580.

Saucier, G., Akers, L. G., Shen-Miller, S., Knežević, G., & Stankov, L. (2009). Patterns of thinking in militant extremism. *Perspectives on psychological science, 4*(3), 256-271.

Smith, A. (2008). The implicit motives of terrorist groups: How the needs for affiliation and power translate into death and destruction. *Political Psychology, 29,* 55–75.

Swann Jr, W. B., Jetten, J., Gómez, Á., Whitehouse, H., & Bastian, B. (2012). When group membership gets personal: A theory of identity fusion. *Psychological review, 119*(3), 44.

KUŞAKLARARASI TRAVMA GEÇİŞİ VE KUŞAKLARARASI TRAVMA AKTARIMI

Erdinç Öztürk
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619
Görkem Derin
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

ÖZET

Kuşaklararası travma geçişi ve bu kavramla benzer karakteristiklere sahip olan kuşaklararası travma aktarımı, klinik psikoloji, psikiyatri ve psikotarih disiplinleri tarafından sıkça çalışılan bilimsel fenomenlerdir. Kuşaklararası travma geçişi, olumsuz yaşam deneyimlerinin büyük bir oranda değişime uğramadan kuşaklararası geçiş göstermesi zemininde yapılandırılan ve çocukluk çağı travmalarını önleme stratejilerini de içerisinde barındıran multidisipliner bir konudur. Kuşaklararası travma geçişi, temel olarak benzer doğalı çocuk yetiştirme stillerini benimseyen ve savunan ebeveynlerin: annelerin, kuşaklararası süreçte kendi annesinin, kendisinin ve çocuğunun deneyimledikleri travmaların birbirine yakın oranlarda olması ile karakterizedir. Kuşaklararası travma aktarımı ise, bireysel ve toplumsal nitelikteki çözümlenmemiş travmaların, bedensel ve daha çok sözel pratikler aracılığıyla diğer kuşaklara aktarılmasıdır. Kuşaklararası travma aktarımı, olumsuz yaşam deneyimlerine ilişkin anlatının kuşaklararası seyrini büyük bir oranda niteliksel metodoloji üzerinden çalışmaktayken, kuşaklararası travma geçişi ise daha çok niceliksel metodoloji zemininde benzer travmaların kuşaklararasındaki varlanışına odaklanmaktadır. Kuşaklararası travma geçişi; sınanabilir bilimsel tekniklerle daha net ölçülebilir bir doğada olması ve bu alanda yapılan farklı çalışmaların niceliksel verileri ile kolayca kıyaslanabilmesi sebebiyle travmatik yaşantıların objektif değerlendirilmesine yönelik klinik çalışmalarda öncül bir fonksiyon görmektedir. Kuşaklararası travma geçişini konu alan çalışmalarda dissosiyatif bozukluklar ve travma sonrası stres bozukluğu en sık araştırılan psikiyatrik tanı gruplarıdır.

Anahtar Kelimeler: Travma; kuşaklararası travma geçişi; kuşaklararası travma aktarımı; dissosiyatif bozukluklar; travma sonrası stres bozukluğu; psikotravmatoloji

INTERGENERATIONAL TRANSMISSION OF TRAUMA AND INTERGENERATIONAL TRAUMA TRANSFER

ABSTRACT

Intergenerational transmission of trauma and intergenerational trauma transfer, which has similar characteristics with this concept, are scientific phenomena that are frequently studied by the disciplines of clinical psychology, psychiatry and psychohistory. Intergenerational transmission of trauma is a multidisciplinary subject, which is structured on the basis of negative life experiences showing intergenerational transition without changing to a great extent, and includes strategies to prevent childhood trauma. The intergenerational transmission of trauma is mainly characterized by the close proportions of the traumas experienced by mothers, themselves and their children in the intergenerational process of parents who adopt and advocate child rearing styles of similar nature. Intergenerational trauma transfer is the transmit of unresolved traumas of individual and social nature to other generations through physical and mostly verbal practices. While intergenerational trauma transfer studies the intergenerational course of the narrative about negative life experiences largely through qualitative methodology, intergenerational trauma transition focuses more on the existence of similar traumas between generations on the basis of quantitative methodology. Intergenerational transmission of trauma; it has a pioneering function in clinical studies aimed at objectively evaluating traumatic experiences, since it is of a more clearly measurable nature with testable scientific techniques and can be easily compared with the quantitative data of different studies in this field. Dissociative disorders and post-traumatic stress disorder are the most frequently investigated psychiatric diagnosis groups in studies on intergenerational transmission of trauma.

Keywords: Trauma; intergenerational transmission of trauma; intergenerational trauma transfer; dissociative disorders; post-traumatic stress disorder; psychotraumatology

Modern Psikotravmatoloji Uygulamaları ve Ruhsal Travma Aktarımı

Psikotravmatoloji, travmatik durum ve olaylara yönelik insanların tepkilerine, travma psikoterapilerine ve önleme politikalarına odaklanmaktadır. Modern psikotravmatoloji uygulamalarında ruhsal travma aktarımı genel olarak, "*bireysel travma aktarımı"* ve "*toplumsal travma aktarımı"* olmak üzere iki temel kategoride çalışılmaktadır. Bireysel travma aktarımı, yanlış çocuk yetiştirme stilleri ve şiddet odaklı ebeveynlik pratikleri yönelimli çocukluk çağı travmalarının kuşaklararası aktarımıyla yakın ilişki göstermektedir. Psikotarihe göre kuşaklararası aktarılan çocuk yetiştirme stilleri, bakım verenler tarafından

uygulanmakta ve öncelikle ebeveynlerden çocuklara -özellikle kız çocuklara- geçmektedir. Çocuk yetiştirme stillerinin empatiden uzak ve kendilik değerini hiçe sayacak düzeyde istismar ve ihmal edici nitelikte olması, çocukların ruhsal gelişimlerini kesintiye uğramaktadır. Bakım vereni tarafından travmatize edilerek yetiştirilen birey de kendi travmalarını kontrol etmek için çocuğunu kullanmakta olup bu döngü "*bireysel travma aktarımı*" olarak da adlandırıldığı üzere kuşaklararası aktarılarak devam etmektedir (deMause, 1988, 1998; Derin & Öztürk, 2020; Öztürk, 2016, 2018a, 2020a). Toplumsal travma aktarımı ise; savaş, terör, soykırım, zorunlu göç ve doğal afet gibi sosyal yapının önemli bir bölümü üzerinde belirgin negatif etkilere sebep olan travmatik olayları yaşayan bireylerin, bu olumsuz yaşam deneyimlerini sözel pratikler ve anma ritüelleri ile çocuklarına iletmesi olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal travmalar, olumsuz yaşam olaylarını doğrudan ya da dolaylı olarak deneyimleyen nesiller aracılığı ile kuşaklararası aktarılabilmektedir. Bireysel ve toplumsal travmaların, nesiller boyunca hem "varlanışlarını" hem de "travmatize edici özelliklerini" belirli ölçülerde koruması nedeniyle *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası travma aktarımı"* olarak tanımlanan psikopatolojik fenomenler ortaya çıkmıştır (Bender, 2004; Derin & Öztürk, 2020; Öztürk, 2004).

Kuşaklararası Travma Geçişi

Öztürk'e göre *"kuşaklararası travma geçişi"* kavramı hem klinik psikoloji hem psikotarih hem de psikotravmatoloji kapsamında ele alınan, travmanın kuşaklararası seyri konusundaki yeni bir yönelimle yapılandırılan doğru çocuk yetiştirme stillerini geliştirme ve çocukluk çağı travmalarını önleme stratejilerini de içerisinde barındıran çok eksenli bir oluşumdur. Türkiye'de kuşaklararası travma geçişi çalışmalarının öncülüğünü yapan Öztürk, kronik çocukluk çağı travmalarının yaşam boyu süren psikopatolojik yansımalarını psikotarih, ruhsal travma ve dissosiyasyon ekseninde yapılandırmakta ve bu alanda hem temel hem de referans teşkil eden araştırmalarını yürütmeye devam etmektedir (Öztürk, 2018a; 2018b; 2020a; 2020b).

Öztürk'e göre "*kuşaklararası travma geçişi"* ve "*kuşaklararası travma aktarımı"* kavramları, belirli ölçülerde benzer yönelimli olsalar da birbirine tam identik değillerdir. Kuşaklararası travma geçişi çalışmaları nicel olarak yapılandırılabilirken, kuşaklararası travma aktarımı çalışmaları ise daha çok nitel olarak yapılandırılmışlardır. Ancak büyük oranda nicel olarak yapılandırılan kuşaklararası travma geçişi çalışmaları hem nicel hem de nitel olarak yapılandırılabilmektedir. Travmanın kuşaklararası aktarımı konusundaki

multidisipliner çalışmalarda birbirinden farklı ya da zıt veya öteki bilimsel çalışmaları dışlayan bulgular ortaya çıkabilmektedir. Kuşaklararası travma geçişi çalışmaları ise tekrarlanabilir bir doğada olup birbirine yakın ya da ilişkili veya öteki bilimsel çalışmaları dışlamayan bulgular vermektedir. Kuşaklararası travma aktarımında aktarılan şeyin ne olduğu ve hangi yollarla aktarıldığı konusunda bilimsel ihtilaflar ortaya çıkabilmektedir. Kuşaklararası travma geçişi ise daha net ve bilimsel tekniklerle daha ölçülebilir bir doğada olup farklı çalışmalarının nicel ya da sayısal değerleri birbiri ile kolaylıkla kıyaslanabilmektedir (Öztürk, 2020a).

Ebeveynlerin sahip olduğu kronik olumsuz yaşam deneyimleri, ruhsal travma boyutunda yeni nesle aktarılır ve bu travmalar metabolize edilene kadar kuşaklararası geçiş göstermeye devam eder (Derin & Öztürk, 2018; 2020). Kuşaklararası travma geçişi ekseninde gerçekleştirilen çalışmalar; ebeveynleri tarafından istismar ve/veya ihmale maruz kalan çocukların yetişkin olduklarında kendi evlatlarına, çocukken travmatize edilmeyenlere oranla daha kötü davrandıklarını ortaya çıkarmıştır. Kuşaklararası travma geçişi ile ilgili yapılan boylamsal bir çalışmada ise çocukluk çağı travmasına sahip olmanın, annelerin şiddet yönelimli çocuk yetiştirme stillerini benimsemesi ve uygulanması açısından güçlü bir prediktör olduğu belirlenmiştir. Bu noktada ebeveynlerin kendi çocukluk çağı travmaları, onların uygulamakta olduğu çocuk yetiştirme stilleri üzerinde negatif doğalı ruhsal etkiler yaratmaktadır. Olumsuz yaşam deneyimi bulunan ebeveynler, daha çok *"travmatize edici"* çocuk yetiştirme stillerini benimseyerek benzer karakteristiklere sahip travmaların kuşaklararası geçiş göstermesinde majör rol oynamaktadır (Newcomb & Locke, 2001; Bartlett, Kotake, Fauth, & Easterbrooks, 2017).

Kuşaklararası travma geçmişi ile ilgili Öztürk'ün yaptığı bir araştırmada, kronik çocukluk çağı travmalarına maruz kalan travma kökenli dissosiyatif bozukluk vakalarının %87'sinin en az bir çocukluk çağı travmasının kendi aile içerisinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu vakaların ailelerinin (anne ve baba) %85.7'si yine kendi ebeveynleri tarafından çocukluk çağı travmalarına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Kuşaklararası travma geçişlerinde psikopatoloji aktif bir biçimde hem kurbana hem de pasif şekilde kurban dışındaki kişilere ailenin bütünü olarak devredilebilmektedir. İstismarcı-kurban ilişkisinde herkes hem kurban hem de mağdur durumunda olabilmektedir. Bu durum, travmanın kuşaklararası devam eden bir süreç olabileceğini açıklamaktadır (Öztürk, 2003, 2018a; Öztürk & Şar, 2006). Birden çok travmaya maruz kalmanın, tek bir olumsuz yaşam deneyimine

maruz kalmaya oranla kuşaklararası travma geçişi ile daha yakın bir ilişki gösterdiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada çocukluk çağı olumsuz yaşam deneyimi bulunan annelerin çocuklarının %54.5 oranında travma bildirdiği, çocukluk çağı travmaları bulunmayan annelerin çocuklarında ise bu oranın %36.1 olduğu ortaya çıkmıştır (Bartlett, Kotake, Fauth, & Easterbrooks, 2017). Başka bir çalışmada ise fiziksel istismar mağdurlarının, bu travmatik yaşantının mağduru olmayanlara göre çocukluk döneminde ebeveyni tarafından 5 kat daha fazla fiziksel istismara maruz kaldığı bulunmuşken, ihmal deneyimine sahip bireylerin, bu deneyime sahip olmayan bireylere göre ise çocukluk döneminde 2.6 kat daha fazla bakım verenin ihmaline maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Kim, 2009; Öztürk, 2020a).

Empatiden uzak ve şiddet yönelimi çocuk yetiştirme stillerini kullanan ve kendi çocukluğunda istismar ve ihmale maruz kalan annelerin, bu olaylara maruz kalmayan annelere kıyasla dissosiyatif savunma mekanizmalarını daha fazla kullandığı ifade edilmektedir (Egeland & Susman-Stillman, 1996; Öztürk, 2020a). Kuşaklararası travma geçişini konu alan çalışmalarda travma sonrası stres bozukluğu ve dissosiyatif bozukluklar en sık araştırılan psikiyatrik tanı gruplarıdır. Öztürk, çocukluk çağı travmalarına maruz kalan bireylerin, sadece dissosiyatif savunma sistemleri kullanılarak bu olumsuz yaşam deneyimlerine katlanılabileceğini belirtmektedir. Dissosiyasyon ve dissosiyatif bozukluklar, erken yaşta başlayan, çok sayıda ve tekrar eden çocukluk çağı travmatik yaşantıları ve intihar girişimleri ile karakterize olduğu için hem kuşaklararası travma geçişi hem de psikotravmatoloji açısından üzerinden önemle durulan temel çalışma alanlarından birisidir (Öztürk, 2018b; 2020a).

Kuşaklararası Travma Aktarımı

Travmanın nesiller arası aktarımı kavramı, ilk olarak 1979'de H. Barocas ve C. Barocas tarafından kullanılmış olup bu terim, yoğun ve şiddetli travmalara maruz kalan kişilerin, bu travmaların etkilerini yakın ilişkide bulundukları aile içindeki bireylere (özellikle çocuklar) direkt ya da dolaylı olarak aktarmaları olarak tanımlanmaktadır (Auerhahn, Laub & Peskin, 1998). Kuşaklararası travma aktarımı yeniden vurgulanmak istendiği üzere temel olarak, bireysel ve toplumsal nitelikteki çözümlenmemiş travmaların, bedensel ve daha çok sözel pratikler aracılığıyla diğer kuşaklara aktarılmasıdır (Danieli, 2007). Kronik, yoğun ve şiddetli travmalarla baş etme süreci içerisinde travmatik içeriklerin anlatılar aracılığıyla zihinde tekrarlı olarak yaşantılanması ve toplum açısından belirli bir öneme sahip insanların

kaybedilmesinden sonraki yas süreci dahilinde gerçekleştirilen anma törenleri sonucunda travmaların kendini sürekli olarak üretmeleri kuşaklararası travma aktarımının temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Kuşaklararası travma aktarımı, olumsuz yaşam deneyimi anlatısının kuşaklararası seyrini büyük bir oranda niteliksel metodoloji üzerinden çalışmakta olup bu olumsuz yaşam olaylarının kuşaklararasında benzer oranda varlık gösterip göstermediğine odaklanmamaktadır. Kuşaklararası travma aktarımı kapsamında araştırmalar daha çok ulusların önemli bir kısmını etkileyen deprem, sel, zorunlu göç, savaş ve terör gibi olaylardan sonra ortaya çıkan toplumsal travmaların aktarımına odaklanmışken, bireysel travmaların kuşaklararası geçişi ise genellikle ihmal edilmiştir. Bu durumun sebebi, toplumsal travmaların bireysel travmalara nazaran daha geniş çaplı kitleleri etkilemesi nedeniyle travmaların daha kolay araştırılabiliyor olmasıdır. Mesleki açıdan özel bir yeterlilik ve deneyim ile birlikte genellikle multidisipliner profesyonel bir ekibe ihtiyaç duyulması nedeniyle bireysel travmaların aktarımına dair araştırmalar, toplumsal travmalar kadar yaygın değildir. Hem akademik hem de klinik çalışmalar, soykırım yaşamış bir annenin kendi kızına ve torununa bunu aktarabildiğine dair oldukça fazla bilgiler sunarken, istismara uğramış bir annenin kendi kızına ve torununa bu travmayı nasıl aktarabildiğine dair oldukça sınırlı bilgiler sunmaktadır (Derin & Öztürk, 2018; Krysinska & Lester, 2006; Öztürk, 2018a, 2020a).

Travmatik Yaşantıların Domino Etkileri

Kuşaklararası travma geçişi aslında travmatik yaşantıların domino etkisi dinamikleri ile fonksiyon görmektedir ki bu domino etkileri, kuşaklararası travma geçişinin temel belirleyicileridir. Öztürk, *"kuşaklararası travma geçişi"* kapsamındaki hem klinik gözlemleri hem de bilimsel araştırmaları yöneliminde, günümüzde hala empatiden uzak şiddet odaklı çocuk yetiştirme stillerinin küçümsenemeyecek bir oranda kullanıldığını önemle vurgulamaktadır. Bu ebeveynlerin negatif doğalı çocuk yetiştirme stilleri ile ilişkili olarak sahip oldukları hayat görüşlerini farklı kültürlerde ve ülkelerdeki akademisyenler ve yöneticiler de benimseyebilmekte hatta bu ilkel fikirleri savunabilmektedirler (Öztürk, 2020b). Kuşaklararası travma geçişi, insanlık tarihinde aynı çocuk yetiştirme stillerini benimseyen ve savunan ebeveynlerin özellikle annelerin kuşaklararası süreçte kendi annesinin, kendinin ve kendi çocuğunun özellikle kızının yaşadığı travmatik yaşantıların yakın oranlarda ve benzer travmatizasyon tecrübelerinin olduğu hipotezi ile karakterizedir. Kuşaklararası süreçte çocuk yetiştirme stilleri büyük oranda şiddet odağından empatiye doğru bir pozitif gelişim gösterse de bu gelişimin oldukça yavaş olması kuşaklararası travma geçişi

hipotezini destekler nitelik taşımaktadır. Kuşaklararası travma geçişi doğrultusunda, üç kuşak veya dört kuşak fark etmeksizin bütün nesillerde benzer oranda olumsuz yaşam deneyimleri görülebilmektedir. Çünkü benimsenen ve uygulanan şiddet odaklı negatif çocuk yetiştirme stilinden kuşaklararası bir süreçte daha empatik ve destekleyici nitelikteki çocuk yetiştirme stiline geçebilmek ancak yüzyıllara uzanan geniş zaman dilimlerinde gerçekleşebilmektedir. Çocuk yetiştirme stillerindeki bu değişim ve gelişim sürecinin oldukça yavaş ilerlemesi ise primitif çocuk yetiştirme stilleri dahilinde bir cezalandırma aracı olarak kullanılan çocukluk çağı travmalarının neden hala günümüzde varlık gösterdiğini net bir şekilde açıklayabilmektedir. Çocukluk çağı travmalarını önleme stratejilerinin çocuk yetiştirme stilleri ile ilişkilendirilip bu iki temel olgu arasındaki fonksiyonel geçiş zemininde kısa ve uzun dönemli çözümler adına yeniden yapılandırılarak geliştirilmeleri hem yaşamsal hem de bilimsel bir gerekliliktir. Klinik psikoloji ve psikiyatri akademik dünyalarının her döneminde ve her zamanında bu alanların önde giden, yenilikçi, sağduyulu ve hümanist bilim insanlarının psikotravmatoloji eksenindeki travma ve dissosiyasyon odaklı *"kuşaklararası travma geçişi çalışmaları"*, modern psikoloji paradigmalarının, işlevsel psikoterapi modellerinin ve yeni kuramların yapılanmasında öncül katkılar sağlamaktadır (Öztürk, 2003, 2018b, 2020a).

Kaynakça

Auerhahn, N. C., Laub, D., & Peskin, H. (1993). Psychotherapy with Holocaust survivors. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, *30*(3), 434.

Bartlett, J. D., Kotake, C., Fauth, R., & Easterbrooks, M. A. (2017). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Do maltreatment type, perpetrator, and substantiation status matter?. *Child Abuse & Neglect*, *63*, 84-94.

Bender, S. M. (2004). Transgenerational effects of the Holocaust: Past, present, and future. *Journal of Loss and Trauma*, *9*(3), 205-215.

Danieli, Y. (2007). *Assessing trauma across cultures from a multigenerational perspective*. In Cross-cultural assessment of psychological trauma and PTSD (pp. 65-89). Springer, Boston, MA.

deMause, L. (1988). On writing childhood history. *The Journal of Psychohistory*, *16*(2), 135.

deMause, L. (1998). The history of child abuse. *Journal of Psychohistory*, *25*, 216-236.

Derin, G., & Öztürk, E. (2018). Psikotarih Temelli Çocuk Yetiştirme Stillerinin Kuşaklararası Travma Geçişi Açısından İncelenmesi. O. Celbiş, (Ed.), *Turaz Akademi 2018* içinde (16-29). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Derin, G., & Öztürk, E. (2020). Ruhsal Travmanın Aktarımında Psikotarihsel Dinamikler. E, Öztürk E, (Ed.). *Psikotarih* içinde. 1. Baskı. (22-32). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Egeland, B., & Susman-Stillman, A. (1996). Dissociation as a mediator of child abuse across generations. *Child Abuse & Neglect*, *20*(11), 1123-1132.

Kim, J. (2009). Type-specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parenting behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, *31*(7), 761-767.

Krysińska, K., & Lester, D. (2006). The contribution of psychology to the study of the holocaust. *Dialogue and Universalism, 16*(5/6), 141-156.

Newcomb, M. D., & Locke, T. F. (2001). Intergenerational cycle of maltreatment: A popular concept obscured by methodological limitations. *Child abuse & neglect, 25*(9), 1219-1240.

Öztürk, E. (2003). *Travma Kökenli Dissosiyatif Bozukluk Vakalarının Ailelerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Sıklığı.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

Öztürk E. (2004). *Psikoterapide travmatik kendilik ve kendileşme*. Panel. VIII. Bahar Sempozyumu Özet Kitabı, s. 55-57, 14-18 Nisan, Antalya.

Öztürk, E. (2016). Psikotarih açısından çocuk yetiştirme tarzları ve çocuk istismarı. F. Aşıcıoğlu, N. Ziyalar, (Eds), *Adli Davranış Bilimleri* içinde (24-34). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E. (2018a). Psikotarih Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon, O. Celbiş, (Ed.). *Turaz Akademi 2018 içinde* (1.Baskı) (92-106). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Öztürk, E. (2018b). Travma Merkezli Alyans Model Terapi: Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi. E. Öztürk, (Ed.), *Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon* içinde (31-38). Ankara: Türkiye Klinikleri

Öztürk, E. (2020a). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. 83-98.

Öztürk, E. (2020b). Psikotarih, Travma ve Dissosiyasyon: Çocukluk Çağı Travmaları, Savaşlar ve Dissosiyasyonun Anamnezi. E, Öztürk E, (Ed.). *Psikotarih* içinde. 1. Baskı. (1-21). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk E., & Şar, V. (2006). "Apparently normal" family: A contemporary agent of transgenerational trauma and dissociation. *J Trauma Practice*. 4(3-4): 287-303.

Putnam, F. W., Hornstein, E., Cederbaum, J. A., King, B., Eastman, A. L., & Trickett, P. K. (2015). A population-level and longitudinal study of adolescent mothers and intergenerational maltreatment. *American journal of epidemiology, 181*(7), 496-503.

RUHSAL TRAVMA AKTARIMINDA NARSİSİZM VE DİSSOSİYASYON

Görkem Derin

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
@gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

Erdinç Öztürk

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
@erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

ÖZET

Ruhsal travmalar, bireylerin bağ kurabilme: assosiyasyon kapasitesini vurmakta ve onlar üzerinde narsisistik kişilik bozukluğundan dissosiyatif bozukluklara kadar uzanan geniş bir uzamda psikiyatrik ve psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aktüel hayattaki minimal ruhsal travmalara verilen dissosiyatif reaksiyonlar, tekrarlayıcı doğadaki travmatik yaşantılara verilen kronik dissosiyatif yaşantılar ve erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı travmalarının sonucunda oluşan dissosiyatif bozukluklar hem uyumsal hem de psikopatojen yönelimli ruhsal etkilerini komplike ve kaotik bir süreçte göstermeye devam eden oldukça olağan yaşam deneyimleridir. Ruhsal travmanın aktarımında dissosiyasyon, ebeveynlerin benimsediği negatif doğalı çocuk yetiştirme stillerinin hem etiyolojik bir unsuru hem de bu çocuk yetiştirme stillerinin sonucunda ortaya çıkan olağan yaşam deneyimleri olarak işlev görmektedir. Negatif doğalı çocuk yetiştirme stillerinin kuşaklararası geçiş göstermesinde bu kuşaklara ait bireylerin dissosiyatif doğadaki karakteristikleri (olumsuz çocuk yetiştirme stillerinin olası etki ve sonuçlarının dissosiye edilmesi ya da yok sayılması), çocuk yetiştirme stilleri içerisinde adeta gizlenen "travmatize edici tutum ve davranışların" büyük bir oranda korunarak diğer kuşaklara aktarılmasına sebep olmaktadır. Dissosiyatif yaşantıların kuşaklararası aktarımında olduğu gibi narsisizm de ebeveynlerden çocuklara doğru bir geçiş göstermektedir. Dissosiyasyon ve narsisizm, negatif doğalı çocuk yetiştirme stilleri ile büyük oranda ilişkili olması sebebiyle ruhsal travma aktarımında önemle çalışılması ve vurgulanması gereken iki temel kavramı oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Travma; dissosiyasyon; narsisizm; ruhsal travma aktarımı; psikotravmatoloji

NARCISSISM AND DISSOCIATION IN THE TRANSMISSION OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA

ABSTRACT

Psychological traumas affect individuals capacity for association and may lead to a wide range of psychiatric and psychological symptoms, ranging from narcissistic personality disorder to dissociative disorders. Dissociative reactions to minimal psychological traumas in daily life, chronic dissociative experiences given to traumatic experiences of repetitive nature, and dissociative disorders that occur as a result of chronic childhood traumas that begin at an early age are quite ordinary life experiences that continue to show both adaptive and psychopathogenic effects in a complicated and chaotic process. Dissociation in the transmission of psychological trauma functions both as an etiological element of the negative nature of parenting styles adopted by parents and as the usual life experiences resulting from these childrearing styles. The dissociative nature of the individuals belonging to these generations (dissociating or ignoring the possible effects and consequences of negative childrearing styles) in the intergenerational transmission of negative nature child rearing styles cause the "traumatizing attitudes and behaviors" hidden in child rearing styles to be transmitted to other generations. As with the intergenerational transmission of dissociative experiences, narcissism also shows a transmit from parents to children. Dissociation and narcissism are two basic concepts that need to be studied and emphasized in the transmission of psychological trauma, as they are largely related to negative nature of child rearing styles.

Keywords: Trauma; dissociation; narcissism; transmission of psychological trauma; psychotraumatolog

Ruhsal Travma Kavramı

Klinik psikoloji ve psikiyatri disiplinlerinde ruhsal travmalar ve dissosiyatif reaksiyonlar, psikotravmatolojik bir perspektifle çalışılmaktadır. *"Psikotravmatoloji"* disiplini, travmatik durum ve olaylara yönelik insanların tepkilerine, dissosiyatif savunmalarına, travma psikoterapilerine ve önleme politikalarına odaklanmaktadır (Öztürk, 2020a; Spiegel, 2006). Ruhsal travmalar; bireylerin yaşantılarında işlev kayıplarına neden olur, bilinç kesintilerinin varlık göstermesini sağlar, amneziler yaratır ve kimlikte çözülmeler eşliğinde onları dissosiye eder. Bireylerin hem bağ kurabilme: assosiyasyon kapasitesini vuran hem de onlar üzerinde narsisistik kişilik bozukluğundan dissosiyatif bozukluklara kadar uzanan geniş bir perspektifte psikiyatrik ve psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasına neden

olabilen ruhsal travmalar her birey üzerinde aynı etkiye yol açmamaktadır. (Öztürk, 2020a; 2020b). Bireylerin deneyimlediği her olumsuz doğalı olay "ruhsal travma" olarak algılanmamaktadır. Travmaların hem objektif hem de subjektif tarafları bulunmaktadır. Travmatik olayın niteliği kadar bu negatif olay karşısında verilen subjektif reaksiyonlar da oldukça önemlidir (Spiegel, 1988; Şar & Öztürk, 2005). Bu açıdan psikoterapi süreçlerinde travmatik olayların bireylerin uyum ve kontrolü üzerinde yetersizliğe yol açabilen süreçleri ve travmanın hem objektif hem de subjektif yönleri ayrıntılı ve sistematik bir şekilde değerlendirilerek ele alınmalıdır. Travmanın sıklığı, süresi ve şiddetiyle birlikte kişinin ruhsal bütünlüğü, stresle başa çıkma kapasitesi, sosyal destek alabilirliği ve travmanın genel anlamının veya objektif özelliğinin yanında kişi için ifade ettiği anlam ve daha önce yaşanan benzer ya da benzer olmayan travmatik yaşantılar gibi çok sayıdaki faktörler, travmayla karşılaşan bir kişide ileride psikiyatrik belirti ve hastalık gelişip gelişmeyeceğini önemli ölçüde etkilemektedir (Everly, 1993; Spiegel, 1988; Öztürk, 2018a; 2020;a Şar & Öztürk, 2005).

Dissosiyasyon ve Ruhsal Travma Aktarımı

Travmatik deneyimlerin etkisiyle, parçalara ayrılmış olan kimlik, bilinç, bellek ve çevreyi algılama işlevlerinin reentegrasyonunu sağlamak için birey, hem kendisine hem de dünyaya ilişkin daha "bütüncül" bir perspektife ve daha "dinamik" bir dengeye kuvvetle sahip olmaya çalışmaktadır. Öztürk'e göre dissosiyasyon, bölünmüş ve çoklu bir bilinç sisteminin aşırı ve yoğun entegrasyon çabasıdır. Bir süreç olarak dissosiyasyon, bir bölünmeden öte kuvvetli bir bütünleşme ya da birleşme isteği ve mücadelesidir. Aktüel hayatta minimal travmalara verilen dissosiyatif reaksiyonlar, yanlış çocuk yetiştirme stilleri karşısında gelişen dissosiyatif yaşantılar ve erken yaşta başlayan yineleyici örselenme olayları sonucunda meydana gelen dissosiyatif bozukluklar, insanlık tarihinden bugüne kadar olan geniş bir uzamda birbirine koşut olan hem uyumsal hem de psikopatojen ruhsal etkilerini komplike ve kaotik bir süreçte göstermeye devam eden oldukça olağan yaşam deneyimleridir (Öztürk, 2020a).

Ruhsal travma ve dissosiyasyon, bireyin kimliğini ve kendiliğini olumsuz yönde etkileyerek onun bu kavramlar üzerindeki kontrolünü kesintiye uğratmakta ve kendileşmeyi ya da kendi olabilmeyi engellemektedir. Çünkü bireylerin ruhsal entegrasyonlarına zıt olarak fonksiyon gösteren travmatik yaşantılar, onların kimliğinde bir çözülme ve parçalanma yaratmaktadır. Bu çözülme ve parçalanma ise bireyin hem iç dünyası hem de dış dünyası ile

olan uyumunu bozar, bağ kurabilmesini engeller ve bilinç kesintilerinin etkisiyle travmatik yaşantıların iç yansımaları sonrasında kimlik konfüzyonuna ve kimlik geçişlerine yol açar. Travmaya uyum amaçlı ya da onu proses etme amaçlı subklinik düzeyde başlayan dissosiyasyon, reviktimizasyon süreçleri sonrasında birey klinik tanıyı aldığında maladaptif ve psikopatojen bir psikolojik zeminde hızla ilerler (Öztürk, 2018a, 2020a; Öztürk & Şar, 2016a, 2016b). Kronik dissosiyatif reaksiyonlar ve travma ile ilişkili dissosiyatif bozukluklar genel olarak, erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı ruhsal travmalarının etkisiyle oluşan, intihar girişimleri, kendine zarar verme davranışları, bilinç kesintileri, amneziler, duygudurum dalgalanmaları, öfke patlamaları, kimlikte belirsizlik hisleri ve ve çalkantılı yakın ilişki dinamikleriyle ifade bulan yaşam boyu psikopatolojiler içerisinde en temel psikiyatrik tanı gruplarından biridir (Akcan & Öztürk, 2018; Putnam, 1996; Ross & Halpern, 2009; Öztürk, 2020a).

Ruhsal travma aktarımı hem klinik psikoloji hem de psikotravmatoloji kapsamında ele alınan ve işlevsel çocukluk çağı travmalarını önleme stratejilerinin de geliştirilmesini gerektiren komplike bir oluşumdur. Benzer çocuk yetiştirme stillerini benimseyen ve savunan ebeveynlerin özellikle annelerin kuşaklararası süreçte kendi annesinin, kendinin ve kendi çocuğunun özellikle kızının yaşadığı travmatik yaşantıların yakın oranlarda olduğu ve benzer travmatizasyon ve reviktimizasyon tecrübelerinin olduğu hipotezi ile karakterize olan ruhsal travma aktarımında *dissosiyasyon* da temel bir role sahiptir. Ruhsal travmanın aktarımında dissosiyasyon, ebeveynlerin benimsediği negatif doğalı çocuk yetiştirme stillerinin hem etiyolojik bir unsuru hem de bu çocuk yetiştirme stillerinin sonucunda ortaya çıkan olağan yaşam deneyimleri olarak işlev görmektedir. Negatif doğalı çocuk yetiştirme stillerinin kuşaklararası geçiş göstermesinde bu kuşaklara ait bireylerin dissosiyatif doğadaki karakteristikleri (olumsuz çocuk yetiştirme stillerinin olası etki ve sonuçlarının dissosiye edilmesi ya da yok sayılması), çocuk yetiştirme stilleri içerisinde adeta gizlenen "travmatize edici tutum ve davranışların" büyük bir oranda korunarak diğer kuşaklara aktarılmasına sebep olmaktadır (Derin & Öztürk, 2020; Erdoğan & Öztürk, 2018; Öztürk, 2020b).

"Ruhsal travma aktarımı" kapsamındaki araştırmalara olan akademik ilgi ve önem hem Türkiye'de hem de uluslararası bilimsel platformlarda giderek artmaktadır. Öztürk (2003), Derin (2018) ve Cohen (2019) tarafından bu alanda yapılan araştırmalar Türkiye'deki ruhsal travma aktarımındaki temel çalışmaları oluşturmaktadır. Derin (2018)'in yüksek lisans tezi kapsamındaki çalışmasına 4 farklı kuşaktan, 3 nesil olmak üzere toplam 108 kadın

katılmıştır. Araştırmada; Sessiz/Baby Boomer kuşaklarına ait olan 36 kadın anneanne olarak, X kuşağına ait olan 36 kadın anne olarak, Y kuşağına ait olan 36 kadın ise torun olarak yer almıştır. Bu 3 nesil kadın yetişkinin çocuk yetiştirme stilleri; çocukluk çağı travmaları, dissosiyasyon ve bağlanma açılarından kuşaklararası olarak incelenmiştir. Öztürk (2003)'ün araştırmasını destekler nitelikte olan bu araştırmanın en önemli bulgusu, anneannelerin ve annelerin 36'sının (%100), torunların ise 34'ünün (%94,4) en az bir çocukluk çağı travması bulunmasıdır. Ayrıca bu üç kuşak arasında dissosiyatif yaşantılar açısından bir fark bulunmaması, dissosiyatif yaşantıların benzer oranlarda kuşaklararası bir geçiş yapabildiğinin temel bir göstergesidir (Derin, 2018; Öztürk, 2018b, 2020a). Diğer bir çalışmada yine Öztürk'ün danışmanlığında yürütülmüş olan Cohen (2019)'in doktora tezidir. Cohen, üç kuşak kadın yetişkinin çocukluk çağı travmalarının dissosiyasyon ve şiddete yönelik tutumlarla ilişkisini incelemiştir. Cohen, araştırmasında her üç kuşakta da en fazla bildirilen çocukluk çağı travmasının duygusal ihmal olduğunu bulgulamıştır. Kuşaklararası travma geçişi açısından bu çalışmada; anneannelerin 35 (%97,2)'sinin, annelerin 29 (%80.6)'unun ve torunların ise 27 (%75.0)'sinin duygusal ihmal bildirmiş olduğu tespit edilmiş ve kuşaklararası bir azalma gösterse de duygusal ihmalin aktarılmaya devam edildiği ortaya çıkmıştır. Cohen (2019)'in çalışmasında dissosiyatif yaşantıların kuşaklararası farklılık gösterdiği ortaya çıkmış olup en genç kuşak olan torunların, en yaşlı kuşak olan anneannelere göre daha dissosiyatif olduğu belirlenmiştir. Cohen (2019)'in bulgusu dissosiyatif yaşantıların kuşaklararası aktarılırken değişim gösterebildiğinin ortaya çıkartılması açısından önemlidir.

Narsisizm ve Ruhsal Travma Aktarımı

Ruhsal travmanın aktarım süreçlerinde narsisizm ve dissosiyatif reaksiyonların fonksiyon geçişleri ve yakın ilişki dinamikleri bulunmaktadır. Travmatik yaşantılar ve yanlış çocuk yetiştirme stillerinin etkisiyle ortaya çıkan narsisistik savunmalar, erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı travmaları ile en yakın ilişkili olarak gelişen dissosiyatif bozukluklar, post travmatik stres ve sınırda kişilik bozuklukları adına bu aktarımda rol alan majör psikolojik dinamiklerdir. Narsisizm de tıpkı dissosiyasyon gibi başlangıçta travmatik yaşantılar için uyum yönelimli olan psikolojik bir savunmadır. Ancak reviktimizasyon süreçlerinde hem narsisizm hem de dissosiyasyon, psikopatojen bir yapıya dönüşmektedir. Bu açıdan narsisistik savunmalar, birey için travmatik yaşantılarla baş etme çabaları olarak düşünülebilir (Öztürk, 2020a).

Narsisizm, büyüklenmeci (grandiyöz) narsisizm (kibir, saldırganlık, baskınlık, teşhircilik, dışa dönüklük ve yüksek öz güven) ve kırılgan narsisizm (içe dönüklük, düşmanlık yetersizlik hissi, düşük benlik saygısı) olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir (Miller & Campbell, 2011). Büyüklenmeci narsisizm; gradiyozite, teşhircilik, küstahlık, haset, dikkat çekme arzusu, aşırı talepkarlık, diğerlerinin ihtiyaçlarını görmeme ve kaygı düzeyinin düşük olması gibi özellikler ile karakterizedir. Kırılgan narsisizm ise aşırı alçak gönüllülük, eleştiriye hassasiyet, yüksek kaygı düzeyi, çekingenlik, devamlı stres altında olma, acı çektiğini düşünme ve çevredeki insanlarla kurulan yakın ilişkilerde fark edilebilecek ölçüde kendinin övülmesi gerektiğine yönelik beklentiler gibi özellikler ile eşleniktir (Miller & Campbell, 2011; Wink, 1991). Kernberg (1989) ise narsisizmi "normal" ve "patolojik" narsisizm olarak iki gruba ayırmıştır. Öztürk (2020), bu iki gruba ek olarak normal ve patolojik narsisizm arasında konumlandırdığı "*dissosiyatif narsisizm"* tanımlaması yaparak üçüncü bir narsisizm türü önermiştir.

Normal narsisizm, bireyin kendisi, yakın çevresi ve etrafındaki diğer bireylerle uyumu ve onların beklentilerini karşılayabileceği duygusunu yaşantılamasıdır (Rozenblatt, 2002). Kişinin kendine verdiği optimal düzeyde değer ve özgüven ile başkaları tarafından gelen eleştirilerin ya da olumsuz etkilerin kişinin özgüvenini negatif yönde etkileme gücünün düşük seviyede olması normal narsisizmin iki temel özelliğini oluşturmaktadır. Kişi çevresindeki bireylerin onla ilgili görüş ve düşünceleriyle beslenmek yerine kendisiyle ilgili olan görüş ve düşüncelerine odaklanır ve özgüvenini bu şekilde korumayı tercih etmektedir (Akhtar, 1989). Patalojik narsisizm, bireylerin kendinden tamamen emin ve başkalarının düşüncelerini önemsemeden sadece kendi iradelerinin doğrultusunda davranmaları olarak tanımlanmaktadır. Patolojik narsisizmi olan bireylerin dış görünüşlerindeki abartılı güvenleri ve kendinden emin tavırlarının aksine iç süreçlerinde hem kendilerine güvenmedikleri hem de tamamen çevresinden gelen yorumlarla beslenmeye açık ve muhtaç oldukları ifade edilmektedir (Karaaziz, & Erdem-Atak, 2013). Travmatik olay sonrasında oluşan normal narsisizm ile patolojik narsisizm arasında yer alan bir durum olan "*dissosiyatif narsisizm"*, patolojik narsisizme dönüşme ihtimali yüksek olan bir narsisizm türüdür. Travmatik yaşantılar sonrasında birey öncelikle psikolojik sorunlarını kendisi çözmek ister ve bu aşamada ruhsal süreçlerini üstlendiği için eskisinden daha fazla oranda kendisine bağlanma ihtiyacı hisseder. Bu bağlanma travma ile ilişkili dissosiyatif bir zeminde ve narsisistik bir psikopatolojik süreçte gelişerek dissosiyatif narsisizme dönüşür. Erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı

travmalarının sonrasında psikolojik bir reaksiyon olarak ortaya çıkan dissosiyatif narsisizm, travmayı sindirme ya da çözme çabası olarak fonksiyon görmektedir (Öztürk, 2018a; 2020a).

Ruhsal travmaların -özellikle çocukluk çağı travmalarının- aktarımında narsisizm ve narsisist ebeveynlerin "ihmalkâr" ve "ben merkezci" tutumları temel bir rol oynamaktadır. Çocuğun gelişiminde oldukça kritik bir yere sahip olan fiziksel bakım ve duygusal ilginin bakım veren tarafından optimal düzeyde verilememesi narsisizmin ortaya çıkmasındaki ana unsurlardan birisini oluşturmaktadır (Bachar ve ark., 2015; Miller & Campbell, 2011). Bu görüşe paralel olarak Kohut, narsisistlerin içsel bir boşluktan ve hayatın anlamsızlığından yakındıklarını, dengeli ve tutarlı bir benlik oluşturmak için gerekli ruhsal yapıdan belirli ölçüde mahrum olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca Kohut, erken çocukluk dönemlerinde bakım verenleriyle empatik bir ilişki kurmakta yaşanılan başarısızlıkların ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik kötü tutumlarının narsisizmin gelişmesindeki belirleyici faktörler olduğunu vurgulamaktadır (akt. Russell, 1985).

Narsisist ebeveynler, öz çocuklarının, bağlanma gereksinimlerine karşı duyarsızdırlar ve onları travmatize ederek dissosiyatif savunmalara doğru iterler. Çocukluk çağı travmalarının uzun dönemli psikolojik ve toplumsal analizlerini, psikotravmatolojik bir yönelimde ele alarak bilimsel çalışmalarını gerçekleştiren psikotarihin en önemli teorisyeni olan deMause'a göre yanlış çocuk yetiştirme stilleri, travmanın nesiller arası aktarımını sağlama misyonuna sahiptir. Kuşaklararası bir süreçte fonksiyon bulan ruhsal travma aktarımı, yanlış: şiddet odaklı empatiden uzak çocuk yetiştirme stilleri, dissosiyasyon ve narsisizm gibi birçok psikolojik fenomeni içerisinde barındırmaktadır. Bu ruhsal travma aktarımında evlat ayrımı, şımartılma, çift mesaj, okutulmama, erken yaşta çalıştırılma, sahte karşılıklılık, anne ve babalık reddi gibi psikopatojen ilişki dinamikleriyle seyreden disfonksiyonel ailelerin de önemli bir etken olduğu gözden kaçırılmamalıdır (deMause, 1997; Öztürk, 2020a).

Kaynakça

Akcan, G., & Öztürk, E. (2018). Dissosiyatif Temel Belirtiler ve Temel Psikoterapötik Yaklaşımlar. E. Öztürk, (Ed.), *Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon* içinde (20-30). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Akhtar, S. (1989). Narcissistic personality disorder: Descriptive features and differential diagnosis. *Psychiatric Clinics of North America, 12*(3), 505-529.

Bachar, E., Canetti, L., Hadar, H., Baruch, J., Dor, Y., & Freedman, S. (2015). The role of narcissistic vulnerability in predicting adult posttraumatic symptoms from childhood sexual abuse. *Child Psychiatry & Human Development, 46*(5), 800-809.

Cohen, Z. P. (2019). *Üç Kuşak Kadın Yetişkinin Çocukluk Çağı Travmaları, Dissosiyasyon ve Şiddete Yönelik Tutumları Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

deMause, L. (1997). The psychogenic theory of history. *The Journal of Psychohistory*, *25*(2), 112.

Derin, G. (2018). *Kuşaklararası Eksende Psikotarih Temelli Çocuk Yetiştirme Stillerinin Travma, Bağlanma ve Dissosiyasyon Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

Derin, G., & Öztürk, E. (2020). Ruhsal Travmanın Aktarımında Psikotarihsel Dinamikler. E. Öztürk, (Ed.). *Psikotarih* içinde (22-32). 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri.

Erdoğan, B., & Öztürk, E. (2018). Ruhsal Travmanın Aktarımında Narsisizm. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3*(3), 11-20.

Everly, G. S. (1993). Psychotraumatology: A two-factor formulation of posttraumatic stress. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, *28*(3), 270-278.

Karaaziz, M., & Erdem-Atak, İ. (2013). Narsisizm ve Narsisizmle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Nesne, 1* (2), 44-59.

Kernberg, O. F. (1989). The narcissistic personality disorder and the differential: diagnosis of antisocial behavior. *Psychiatric Clinics, 12*(3), 553-570.

Miller, J. D., & Campbell, W. K. (2011). Addressing criticisms of the narcissistic personality inventory (NPI). *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments*, 146-152.

Öztürk, E. (2003). *Travma kökenli dissosiyatif bozukluk vakalarının ailelerinde çocukluk çağı travmalarının sıklığ*ı. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

Öztürk, E. (2018a). Travma Merkezli Alyans Model Terapi: Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi. E. Öztürk, (Ed.), *Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon* içinde (31-38). Ankara: Türkiye Klinikleri

Öztürk, E. (2018b). Psikotarih Ruhsal Travma ve Dissosiyasyon, O. Celbiş, (Ed.). *Turaz Akademi 2018 içinde* (1.Baskı) (92-106). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Öztürk, E. (2020a). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. 1-33.

Öztürk, E. (2020b). Psikotarih, Travma ve Dissosiyasyon: Çocukluk Çağı Travmaları, Savaşlar ve Dissosiyasyonun Anamnezi. E, Öztürk E, (Ed.). *Psikotarih* içinde. 1. Baskı. (1-21). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E., & Şar V. (2016a) Formation and functions of alter personalities in dissociative disorder: A theoretical and Clinical Elaboration. *J Psychol Clin Psychiatry 6*(6): 7/7

Öztürk, E., & Şar V. (2016b) The trauma-self and its resistances in psychotherapy. *J Psychol Clin Psychiatry 6*(6): 7/7

Putnam, F.W. (1996). Child development and dissociation, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 5*(2): 284–300.

Ross, C. A., & Halpern, N. (2009). *Trauma model therapy: A treatment approach for trauma dissociation and complex comorbidity*. Greenleaf Book Group. USA, Texas.

Rozenblatt, S. (2002). In Defence of Self: The relationship of Self- Esteem and Narcissim to Aggressive Behavior Long Island University, Psychology, Yayınlanmış Doktora Tezi, USA.

Russell, G. A. (1985). Narcissism and the narcissistic personality disorder: a comparison of the theories of Kernberg and Kohut. *British Journal of Medical Psychology, 58*(2), 137-148.

Spiegel, D. (1988). Dissociation and hypnosis in post-traumatic stress disorders. *Journal of traumatic stress, 1*(1), 17-33.

Spiegel, D. (2006). Editorial: Recognizing traumatic dissociation. *The American Journal of Psychiatry, 163*(4), 566–568.

Şar, V., & Öztürk, E. (2005). What is trauma and dissociation?. *Journal of Trauma Practice, 4*(1- 2), 7-20.

Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of personality and social psychology, 61*(4), 590.

NESNELERİN İNTERNETİ KÖKLÜ DEĞİŞİM

Ergun Selçuk
GaziOsmanPaşa Üniversitesi Turhal Meslek Yüksekokulu,
@elcuk@gop.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8563-6205

ÖZET

Burada nesnelerin birbirleriyle ilişki kurması söz konusudur. Ağır ağır yaşamımıza giren bu teknoloji 2020 itibariyle özellikle 5G teknoloji isminde yaygınlaşmasıyla çok ama çok büyük bir devrim yaratması beklenmektedir. Dünyada düğmesi olan, elektrik ve mekanik olan her şey cep telefonundan sanayi aletlerine, uçak motorundan buzdolabına herşeyi birbirine diğer bir ifadeyle internete bağlama teknolojisi söz konusu olacaktır. İnternete bağlı akıllı telefonların ortaya çıkmasıyla teknolojik devrimin başlaması söz konusu olmuştur. Asıl niyet akılsız olan her şeyi akıllı yapmaktır. İleride herşeyin interneti olacağı söylenmektedir. İçinde bulunduğumuz yılda internete bağlı nesnelerin sayısının 26 milyar olacağı ve sadece birkaç yıl içinde bu sayının 100 milyara çıkacağı tahmin edilmektedir.

Sanayi ve Endüstri kuruluşları, daha verimli çalışmak adına, daha iyi hizmet sunmak ve karar vericileri geliştirmek için IoT teknolojilerine geçmektedir. Sensörler yardımı ile bir nesnede ya da ortamda meydana gelen değişikliklerin algılanması, ışık, ısı, basınç, ses, sıcaklık ve hareket gibi fiziksel değişikliklerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Bağlantı düzeyinde, IP ağları, 3G/4G, Bluetooth, Z-Wave, WIFI, RFID veya NFC gibi çeşitli teknik iletişim teknolojileri kullanılmaktadır. Toplanmış olan veriler dijital düzeyin kontrolünde setler halinde alt katmanlara dağıtılarak bilgi yönetiminin gerçekleşmesini sağlar. Dijital düzey, veri tabanları, bulut bilişim ve büyük veri işleme gibi birçok teknolojiyi kullanmaktadır. Tüm faydalarının yanında Nesnelerin interneti bazı sorunlara da yol açmaktadır. Birbirlerine bağlı cihazlar sayesinde sosyal hayatın internet üzerinden kayıt altına sunuluyor olması ortaya çıkacak veri miktarını inanılmaz derecede arttırması ve bu büyük verilerin çözümlenerek işlenmesi zor ve karmaşık bir iş haline gelmesi beklenmektedir. Bunun yanında ortaya çıkan bu verilerin gizliliği ve güvenliği de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Nesnelerin İnterneti, Teknoloji, Devrim*

Giriş

Yeni dönemde Nesnelerin İnterneti olarak adlandırılan yeni bir teknoloji söz konusu olmuştur. Bu teknolojinin gelişmesi ve yayılması için insanların bu yeniliği tamamen önemsemesiyle ilgilidir. Sanayi ve Endüstri kuruluşları, daha verimli çalışmak, daha iyi hizmet sunmak ve karar vericileri geliştirmek için bu teknolojiyi kullanmak istemektedir. Bir örnek olarak insanın sinir sistemine benzeyen bir model şehirlerde bu teknoloji yardımıyla kurulabilmektedir. Dünyayı değiştirmeye aday bir teknoloji olarak nitelendirilen, geleceğin teknolojileri arasında gösterilen bu teknolojinin çok büyük bir devrim yaratması düşünülmektedir. Bu teknoloji yapay zekâ, makine öğrenmesi gibi hayatımızı ve dünyamızı çok büyük ölçüde değiştirecektir. İnsanlığın teknoloji ile aynı düzeyde gelişmesi bugünlerde

geçmişte olmadığı miktarda süratli bir şekilde artış göstermektedir. Teknolojik devrim süreçleri yaşamımıza yeni teknolojik gelişmeler katarak en önemli dijitalleşmeyi sağlamaktadır.

Günümüzde sıklıkla duyduğumuz ve birçok farklı alanda karşımıza çıkan "nesnelerin interneti" kavramı çeşitli teknolojilerin birbiriyle bağlantılı şekilde kullanımı ile oluşan yıkıcı niteliğe sahip teknolojik bir yeniliktir. Bu noktada bahsi geçen ve nesnelerin interneti konusunda sıklıkla kullanılan "yıkıcı teknoloji" kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Yıkıcı teknoloji, işletmelerin rekabet ölçütlerini değiştirerek işletmeler arası rekabetin temeline etki eder nitelikteki teknolojidir.(Danneels, 2004)

Şekil 1: Nesnelerin İnterneti Kullanım Alanları



Nesnelerin interneti, internete bağlı olan tüm nesnelerin insanla iletişime girmeden, insan ihtiyaçlarını karşılamak için kendi aralarında iletişim kurabilme ve veri paylaşma sistemidir.(Aslan ve Kırbaş, 2016)

Nesnelerin interneti kavramının mucidi, 1995 senesinde MIT bünyesi dahilinde kurulan Auto ID Center'ın kurucularından birisi olan Kevin Ashton'dur. Kavram, ilk olarak 1999 yılında kullanılmış olsa da, o yıllarda nesnelerin içine takılabilecek sensörlerin maliyetinin çok yüksek olması ve mevcut dönemin kablosuz internet teknolojisinin henüz bebeklik çağlarını yaşaması nedeniyle çok rağbet görmemiştir.(Rifkin,2015)

IoT, bilgisayar ve internetten sonra dünya bilgi endüstrisinin üçüncü dalgası olarak adlandırılır. IoT, bilgi teknolojilerinin bir araya geldiği yeni bir teknolojik sistemdir. (Liu ve Zhou, 2012)

Nesnelerin İnterneti (IoT), 21. yüzyılın en güçlü iletişim paradigmalarından birisi haline gelmektedir. IoT ortamında, günlük hayatımızdaki tüm nesneler iletişim ve bilgi işlem yetenekleri (mikro kontrolörler, dijital iletişim için alıcılar ve vericiler dahil) nedeniyle internetin bir parçası haline gelmektedir.(Gope ve Hwang, 2015)

Şekil 2: Nesnelerin İnterneti Ağ Yapısı



1991 yılında Cambridge Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin ortak kullandıkları kahve makinesinin durumunu izleyebilmek amacıyla kurdukları kameralı sistem tarihteki ilk IOT uygulama olarak kabul edilmektedir.(Armentia, Mansilla ve Ipina, 2012)

1957'de Iowa State Üniversitesi'nden Joe M.Bohlen, George M.Beal ve Everest M.Rogers, günümüzde yaygın olarak kabul edilen bir teknoloji benimseme eğrisi kavramını sundular. Birlikte, herhangi bir yeni ürün veya çözümün, bir çan eğrisine kabaca yaklaşan, oldukça tahmin edilebilir bir yörünge takip ettiği kavramını ilettiler. En erken benimseyenler"yenililkçiler"olarak adlandırılır; ikinci aşamada "erken benimseyenler", sonra "kitleler", ardında da "geri kalanlar"gelir. Bu model hala geçerlidir, ancak son yirmi yılda yaşam döngüsü inanılmaz hızlı gelişmiştir. Bazı durumlarda, bu model şimdi yılları veya on yılları aylara sıkıştırmaktadır. Nesnelerin İnterneti(IoT)bu şok dalgasının tam merkezinde yatıyor ve daha yeni başlıyor. Bir gün yaşam ve iş için temel bir uygulama haline gelecek olsa da, şimdi "yenilikçi "ve "erken benimseyen "aşamaları arasında bir yerde bulunuyor. İlk bilgisayar ağları ve tüketici elektroniği piyasaya sunulduğundan beri, bağlı cihazlar şu veya bu şekilde mevcuttu. Bununla birlikte, internet ortaya çıkana kadar, küresel bağlantılı bir gezegen fikri ciddiyetle şekillenmeye başlamamıştı.1990'larda araştırmacılar, insan ve makinenin makinelerle nasıl tamamen yeni bir iletişim ve etkileşim biçimini nasıl oluşturabileceğinin teorisini geliştirdiler. Bu gerçek, şimdi gözlerimizin önünde gelişiyor. Bu devrime yol açan tek bir olayı tanımlamak imkansız olsa da,Apple"ın 2007'de İPhone'u tanıtmasının aydınlatıcı bir olay olduğunu güvenle söyleyebiliriz.İPhone,akıllı telefonları kitlelerin ellerine sundu. Elde tutulabilen çok güçlü bir cihazla, bir noktadan diğerine gerçek zamanlı iletişimi haritaya yerleştirdi. Şunu bir düşünün: Ocak 2008'de Apple yaklaşık 3,7 milyon adet satmıştı. Haziran 2014 itibariyle bu sayı 500 milyonu aşmıştı. Haziran 2014 itibariyle bu sayı 500 milyonu aşmıştı. Bugün dünya genelinde kullanılan toplam akıllı telefon sayısı 1,9 milyar civarında bir yerdedir.2022 yılında İsveç Telekom şirketi Ericsson, sayının 5,9 milyarı aşacağını tahmin ediyor.(User,2020)

ABD Ulusal İstihbarat Konseyi tarafından yapılan çalışma doğrultusunda,"nesnelerin interneti" teknolojisi "Yıkıcı Sivil Teknolojiler" listesinde yer almış olup, bu teknolojinin Birleşik Devletlerin ulusal gücüne önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmiştir. Bununla beraber, konsey tarafından 2025 yılı ile internet bağlantılarının hemen her nesnede yer alacağı öngörülmüştü. (Atzori, Iera, ve Morabito,2010)

Eğer bizden herhangi bir yardım almadan topladıkları verileri kullanarak herşeyi bilen, her şeyden haberdar olan bilgisayarlarımız varsa herşeyi takip edip sayabiliriz ve atık, kayıp ve maliyeti büyük ölçüde azaltabiliriz..Nesnelerin İnterneti, tıpkı İnternet'in yaptığı gibi, dünyayı değiştirme potansiyeline sahiptir. (Asthon, 2009)

Genel özellikleri dikkate alındığında Nİ teknolojileri şirketlerin pazar sunumlarını geliştirmeleri noktasında fırsatlar sunarak, yeni pazar bölümleri yaratma ve üretim, lojistik ve depolama gibi alanlarda var olan çözümlerin modifikasyonunun sağlanmasına da olanak tanımıştır.(Sulkowski ve Spychalska, 2018)

Nesnelerin interneti, bulut bilgi işleminin temelini oluşturur. Bu nedenle, imalat uygulamaları için gerekli olan güvenilirliği ve güvenliği sağlamak için ileri derecede geliştirilmiş olmasına ihtiyaç vardır. Endüstriyel Internet, makineler, robotlar, konveyörler, test ekipmanları ve takım ekipmanı gibi çeşitli fiziksel aygıtlarla uyumlu olmalıdır.(Chen, 2017)

Önümüzdeki yıllarda etkileşimin ve internetin hemen her nesnenin içine gireceği ve farklı nesnelerin ortak amaçlar için hareket edeceği bir döneme gireceğiz. Bu arada insanların biyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak be değişime nasıl karşılık vereceğini her birlikte göreceğiz. Temel olarak internet altyapısıyla şekillenen akıllı şehirlerde, tüm nesnelerdeki sensörlerden alınan veriler internete aktarılıyor ve işlenen bu verilerle gerçekleştirilen

uygulamalar hem şehirlerin yönetimini hemde insanların hayatını kolaylaştırıyor. Teknolojik alanda yaşanan bu devrimin bütünleşik bir yapıda insan ve şehir hayatına entegre edilmesi, ekonomik rekabet açısından kaçınılmaz bir sonuç olarak görünse de, dünyada pek çok akıllı şehir örneğinde gördüğümüz planlama yaklaşımları aslında "sürdürülebilirlik ilkesi "etrafında şekilleniyor. Nesnelerin interneti bazı sorunlara da yol açacaktır. Birbirlerine bağlı cihazlar sayesinde sosyal hayatımızı internet üzerinden kayıt altına sunuyor olmamız, ortaya çıkacak veri miktarını inanılmaz derecede artıracak ve bu büyük verilerin çözümlenerek işlenmesi zor ve karmaşık bir iş haline gelecektir. Bunun yanında ortaya çıkan bu verilerin gizliliği ve güvenliği de önemli bir kolu olarak karşımıza çıkacaktır.(Şeker,2018)

Nesnelerin internetini meydana getiren üç önemli düzey bulunmaktadır.a)Fiziksel Düzey: Sensörler yardımı ile bir nesnede ya da ortamda meydana gelen değişikliklerin algılanması, ışık, ısı, basınç, ses, sıcaklık ve hareket gibi fiziksel değişikliklerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır.b)Bağlantı Düzeyi: Ağ bağlantısı için kullanılan aygıtları ve bilgi sunucularını diğer akıllı nesnelere bağlayan düzeydir. Bu düzeyde sensör verileri de iletilir. Bağlantı düzeyinde, IP ağları, 3G/4G, Bluetooth, Z-Wave, WIFI, RFID veya NFC gibi çeşitli teknik iletişim teknolojileri kullanılmaktadır.c)Dijital düzey: Bağlantı düzeyinden gelen büyük miktardaki verileri depolar, analiz eder ve işletir. Toplanmış olan veriler dijital düzeyin kontrolünde setler halinde alt katmanlara dağıtılarak bilgi yönetiminin gerçekleşmesini sağlar. Dijital düzey, veri tabanları, bulut bilişim ve büyük veri işleme gibi birçok teknolojiyi kullanmaktadır. (Üstündağ ve Çevikcan, 2018)

IoT teknolojisinin en önemli bileşenlerinden biri olan RFID, radyo dalgaları kullanılarak taşınan verinin kontrol edilebilen çalışma ortamında bilgiye dönüşümüdür. RFID sistemlerinde tüm işlemler iletişim frekansına bağlı olarak değişen mesafede kablosuz olarak gerçekleşmektedir. RFID okuyucular, radyo dalgalarını farklı frekanslar üzerinden gönderirler. Frekans değeri arttıkça etiket içindeki mikroçipteki verilerin okunma uzaklığı da artmaktadır. Etiketten gelen veri dalgası okuyucu tarafından sayısal dalga biçimine dönüştürülerek bilgisayara aktarılmaktadır.(Pala,2009)

Nesnelerin İnterneti uygulamalarından elde edilen faydalar hem bireyler hem de işletmeler için çok fazladır. Gelecek vadeden uygulamalardan bazıları şunlardır: gelişmiş küresel tedarik zinciri lojistiği yönetimi, ürün algılama, üretim otomasyonu, akıllı evler ve ev aletleri, e-devlet (elektronik resmi belgeler ve para birimi), gelişmiş entegre filo yönetimi, sağlık yönetimi ve e-sağlık yönetim (Hasta izleme ve hasta kayıtları)uygulamalarıdır.(Lopez, McFarlane, vd., 2012)

Nesnelerin İnternetinin en önemli sonuçlarından biri, İnternet'e bağlı cihazlardan üretilen muazzam miktardaki veridir. Birçok Nesnelerin İnterneti uygulaması büyük veri depolama sonucunda, gerçek zamanlı karar vermeyi sağlamak için muazzam işlem hızı ve veri, ses veya video akışında yüksek hızlı geniş bant ağları gerektirir. Bulut Bilişim, muazzam veri akışlarını işleme ve çok sayıda Nesnelerin İnterneti cihazı ve insan için gerçek zamanlı olarak işlemek üzere çözüm sunmaktadır(Lee vd.,2015)

Nesnelerin interneti teknolojisinin sektörel ve ekonomik etkisini inceleyen çalışmalar analiz edildiğinde yeni teknolojilerin 2025 yılına gelindiğinde, 2.7$- 6.2$ trilyon arasında bir gelir getirmesi beklenmektedir.(Rong, vd, 2015).

Kafamızı kaldırıp çevremize baktığımızda gördüğümüz pek çok şey, yaşanmakta olan dijital dönüşümün bir parçasıdır. Her sene satış rekorları kıran VW Golf'te 54 adet mikroişlemci bulunmakta ve araba başına 6 gigabyte üretecek kapasiteyle 700 veri noktası işlem görmektedir. Ford'un GT modelinde 100 milyon satır bilgisayar kodu vardır. BMW'nin dünya çapındaki otomobillerinin yüzde 8'inin yani 84 milyon otomobilin 2015 yılında internete bağlı olduğu, 2020 yılında bu sayının 290 milyona çıkacağı belirtilmektedir. Eaton Corporation bazı yüksek basınç hortumlarına, hortumun ne zaman aşınabileceğini fark eden

sensörler yerleştirmekte ve potansiyel kazaları yaşanmadan engelleyebilmektedir. Aetna gibi olabilmenin yollarını araştırmakta, yürüyüş tarzında yaşanan değişimleri belirleyerek sağlık ekiplerine haber verebilecek sistemler üzerinde mesai harcamaktadır.
(Schwab,2016)

Nesnelerin İnterneti sayesinde kusurlu depolama tespit edilerek, olası bir ögenin düşme olasılığı hesaplanabilmektedir. RFID sayesinde depoda kalan ürün ve hammadde miktarları an ve an izlenebilir ve nesnelerin hareketi kolaylıkla takip edilebilir. Böylece depoda kalan ürün miktarı, yerlere daha kolay ve kısa sürede yerleştirebilir. Nesnelerin İnterneti yalnızca ulaştırma ve tedarik zincirler üzerinde etkili değil aynı zamanda çalışanların hayatlarını kolaylaştırabilir, akıllı yürüyüş yolları ve akıllı depo yönetimleriyle verimlilik daha da artırılabilir.(Lee, 2015)

RFID, GPS ve çeşitli algılayıcılar ile donatılan toplu taşıma araçları kendilerine özgü navigasyon sistemi kullanarak yeni nesil IoT trafik ışıkları ile tam uyum içerisinde çalışacaklardır. IoT bağlantılı bu navigasyon sisteminin toplu taşımacılıkta uygulaması hâlihazırda "Urban Bus Navigator" adı altında Madrid'de kullanılmaktadır.(Handte, Foell, Wagner,Kortuem, Marrón,2016).

IOT mantığıyla ortaya çıkarılmış ürünler:Akıllı kapı kilidi proximity(yakınlık)sensörü barındıran (bluetooth ve Near Fear Communication)ve akıllı telefon yardımıyla kullanılabilen bir teknolojidir. Ayrıca kullanıcı Wifi yardımıyla uzaktan kapıyı açabilir ve kilitleyebilir. Akıllı bluetooth takipçi ile çantanızın nerede olduğundan tutunda arabanızın anahtarının yerine kadar eşyalarınızı akıllı telefonunuz ile takip edebilirsiniz. Isıtma ve soğutma sistemleri diğer ev araçlarıyla zigbee protokolü ile haberleşmekte ve anlık hava verisi toplayarak sıcaklığı optimize etmektedir. Kullanıcı isterse uzaktan akıllı telefonu yardımıyla da her bir ürünü kontrol edebilir. Kullanıcının akıllı telefonu proximity sensörleri ile algılandığında ışıklar otomatik yanar. Kullanıcı perdeyi uzaktan kontrol edebilir. Işık olduğu sürece perde güneş enerjisinden elektrik üretebilir ve depolayabilir. Akıllı prizler ile çocuklarınız elektrik çarpmalarından korunur. Yangın riski olduğunda veya doğalgaz kaçağı algılandığında, direk sistem olaya müdahale edebilir. Akıllı mutfak araçları, Amazon tarafından geliştirilmiş Amazon Dash ürünüdür. Bu ürün evinizdeki ürünleri listeler, yani biten ürünlerinizi Amazon Dash ile okutarak sipariş listenize ekleyebilirsiniz. Çöp kutunuzun içerisine yerleştirebileceğiniz GeniCan,çöpe attığınız ürünlerin barkotunu okuyabilir ve onları tanıyabilir. Biten ürünlerinizi alınacak listesine otomatik olarak ekler. Akıllı çatal sizin daha yavaş yemek yemenize yardımcı olur. Lokmalarınızı da sayar. Ardından siz de yemek yeme istatistiklerinizi kontrol edebilirsiniz. (Büyüktanır ve Özer,2017)

Şekil 3: Akıllı Çatal



Nİ teknolojilerinin eğitimsel olarak kullanıldığı başka bir alan ise müzelerdir. Bu amaçla müzelerde NĠ uygulamalarından NFC, RFID ve bluetooth gibi teknolojiler kullanılmaktadır. Bireyler mobil cihazlarını (tablet, akıllı telefon) kullanarak müzenin

neresinde olursa olsun; müze ile ilgili, sergilenen eşyalarla ilgili bilgi edinebilmektedir.(Johnson vd., 2015)

Eğitim alanında uygulanan IoT cihazlarının ağlarla birbirine bağlanmasıyla verilen eğitimin kalitesini ve verimliliği arttıran bazı uygulamaların yapıldığı görülebilmektedir. Örneğin; akıllı okullar, akıllı sınıflar, online eğitim sistemleri, e-kitaplar, e-okul sistemi, akıllı tahtalar, tabletler, sensörlü öğrenci kimlik kartları, üçboyutlu yazıcılar, akıllı laboratuvarlar, güvenli kampüs sistemleri gibi birçok akıllı nesnenin günümüzde eğitim sisteminde kullanılır hale gelmesi ile eğitmenlerin her an, her yerden öğrencilerle iletişime geçebilme imkanını artmıştır. Öğrenciler ve eğiticiler istenilen yer ve zamanda bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşabilmektedir. Online eğitimler ve kişiye özel iletişim sayesinde kişiselleştirilmiş eğitim olanağı artmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreci kolaylaşmış, eğitimin verimliliği artmış ve eğitimde yaratıcılığın artmasını sağlamıştır.(Altınpulluk, 2018)

Bazı IOT donanımları: Pan Stamps: Arduino üzerinde programlanabilen küçük wriless modelidir.TinyDuino: Arduino ile uyumlu olan bu kart, Arduino Uno'nun çeyreği kadar bir board'dır. Açık kaynak ve kullanımı kolay bir devredir.Arduino Uno: Açık kaynak, kullanımı kolay, donanım ve yazılım platformudur. Arduino Uno'nun 14 tane dijital giriş/çıkış pini vardır. Bunlardan 6 tanesi PWM çıkışı olarak kullanılabilir.6 adet anolog girişi, bir adet 16 MHz kristal osilatörü, USB bağlantısı, power jakı(2.1 mm),ICSP başlığı ve reset butonu bulunmaktadır. Arduino Uno bir mikrodenetleyiciyi desteklemek için gerekli bileşenlerin hepsini içerir. Arduino Uno bilgisayara bağlanarak adaptör yada pil ile çalıştırılabilir.RFDuino: Arduino uyumlu ve parmak ucu kadar olan RFDuino, aynı zamanda ucuz bir wireless destekli mikrodenetleyicidir.Pinoccio: Arduino ile uyumlu, şarj edilebilir bataryalı, wifi ve mesh networking'e sahip bir wireless mikrodenetleyicidir. Gerçek zamanlı, akan verileri kullanabileceğiniz Rest API olanağı da tanır.Raspberry Pi: Raspberry Pi single board bir bilgisayardır.BesgleBoard Black:Developer'lar ve hobi sahipleri için geliştirilmiş bir pltformdur.Kullanımı kolaydır.10 saniyede Linux boot edilebilir.Nanode:Arduino benzeri olan Nanode,açık kaynak ve web bağlantısı destekli bir platformdur. Web bağlantılı fikirler için oldukça ideal ve ucuz bir araçtır. WelO: Açık kaynak bir donanım ve yazılım platformudur. Wifi bağlantılıdır.HTML5 ve Python gibi dilleri kullanarak oluşturulan projelerin prototipi için uygundur. (Büyüktanır ve Özer,2017)

Sonuç

Bilim kurgu gibi bir işlem olan bu teknoloji insanların birbirleriyle zor iletişim kurduğu bu devirde cihazların iletişim kurması çok büyük bir gelişmedir. Önümüzdeki yıllarda bu teknolojinin ülke ekonomisi üzerindeki etkisinin olacağını düşünenlerin oranı çok yüksektir. Bu teknoloji modern insanın gelişimini yeniden şekillendirecektir. IoT'nin sosyal etkileri, iş modelleri ve ekosistemlerine etkileri, yazılım mimarileri, sistem mimarileri, yönetim, güvenlik ve gizlilik üzerine etkileri vardır. IoT kullanım alanları akıllı evler, giyilebilir teknolojiler, akıllı şehirler, akıllı şebekeler, ilişkili perakendecilik, akıllı tedarik zincir ve akıllı tarımdır. Nesnelerin İnternetinin faydaları iş süreçlerinin izlenmesi zaman tasarrufu, verimlilik ve parasal tasarruf, müşteri deneyiminin gerçekleştirilmesi, daha iyi iş kararları vermeyi sağlamak, iş modellerini uyarlamak ve entegre etmek, daha fazla gelir elde etmektir.

Bu teknoloji güçlü bir dijital devrimin ikinci fırtınasıdır. Bütün devrimler gibi, kazananlar ve kaybedenler olacaktır. Bu devrim yeni ürünler, hizmetler sunacaktır. Bu teknoloji, işleri ortadan kaldıracak, ancak yeni iş kolları getirecektir Otomatik evlerde yaşanacak, ağlı yollarda akıllı araçlar kullanılacak, yüksek etkileşimli mağazalarda alışveriş yapılacak, sağlığa temel yaklaşımımızı yeniden tanımlayan tıbbi ve sağlıklı yaşam ürünlerine

bağlanılacaktır. Gelecek yıllarda günlük hayatımızda çok daha gelişmiş başka akıllı sistemleri kullanılacaktır.

Kaynakça

Altınpulluk, Hakan (2018), "Nesnelerin İnterneti Teknolojisinin Eğitim Ortamlarında Kullanımı", Açık Öğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi, Cilt:4 Sayı:1, ss.94-11.

Ashton, K. (2009). 'That „internet of things" thing. RFID journal, 22(7), 97-114.

Atzori, L., Iera, A., ve Morabito, G. (2010). The internet of things: A survey. Computer networks,54(15), 2787-2805.

Büyüktanır T.,Özer B.,(2017),Nesnelerin İnterneti,Kodlab Yayın Dağıtım

Chen, Y., (2017), "Integrated and Intelligent Manufacturing: Perspectives and Enablers", Engineering 3 588–59

Danneels, E. (2004). Disruptive technology reconsidered: A critique and research agenda. Journal of product innovation management, 21(4), 246-258

Gope, P., & Hwang, T. (2015). BSN-Care: A secure IoT-based modern healthcare system using body sensor network. IEEE Sensors Journal, 16(5), 1368-1376.

Handte, M., Foell, S., Wagner, S., Kortuem, G., & Marrón, P. J. (2016). An Internet-of-Things Enabled Connected Navigation System for Urban Bus Riders. IEEE Internet of Things Journal, 3(5), 735-744. S. 2.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). The NMC Horizon Report: 2015 Museum Edition. New Media Consortium. 6101 West Courtyard Drive Building One Suite 100, Austin, TX 78730.

Lee, K. (2015). How the Internet of Things will change your world, United State: Pearson.

Lee, I., Lee, K.,(2015), " The Internet of Things (IoT): Applications, Investments And Challenges For Enterprises", Business Horizons, Sayı:58; ss. 431-440.

Liu, Y., & Zhou, G.,(2012). Key technologies and applications of internet of things. In Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA), 2012 Fifth International Conference, Zhangjiajie, Hunan, China, 12-14 Jani 2012 (pp. 197-200). IEEE.

Lopez, T.S., Ranasinghe, D.C., Harrison, M., McFarlane, D., "Adding Sense to the Internet Of Things - An architecture framework for Smart Object systems", Personal and Ubiquitous Computing, Sayı:16; 2012; ss. 291-308.

Pala Z., RFID Teknolojisinin Acil Müdahalede Kullanımı, Akademik Bilişim'09, Şanlıurfa, Türkiye, 11-13 Şubat 2009.

Rifkin, Jeremy. Nesnelerin İnterneti ve İşbirliği Çağı. Levent Göktem(çev.). İstanbul: Optimist Kitap, 2015.

Rong, K. vd.(2015). Understanding Business Ecosystem Using A 6c Framework In Internet-Of-Things-Based Sectors. International Journal Of Production Economics, 159, 41-55.

Schwab, Klaus. Dördüncü Sanayi Devrimi. Zülfü Dicleli (çev.). İstanbul: Optimist Kitap, 2016.Sayfa 151,152

Sułkowski, Ł., & Kaczorowska-Spychalska, D. (2017, July). Consumer Perception of Internet of Things. In International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (pp. 247-258). Springer, Cham

Şeker,S.,(2018),5G Nesnelerin İnterneti,İstanbul,Hayygrup Yayıncılık

User E.,(2020),Nesnelerin İnterneti,İstanbul,Cinius Yayınları

Üstündağ, A., Cevikcan, E., (2018). Industry 4.0: Managing The Digital Transformation, Switzerland: Springer International Publishing. Sayfa; 26 ve 31.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Jale Zinet ERTUK
İstanbul Aydın Üniversitesi
@nisan1369@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1011-4592

ÖZET

Times New Roman , 11 Punto Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yine bu çerçevede okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin ve okul kültürü algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini ise İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 25 ilçede görev yapmakta olan 375 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler ‘‘Örgütsel Güven Ölçeği’’ ve “Okul Kültürü Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ve okul kültürü algıları orta düzeyde çıkmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ve okul kültürü algıları yaş, mesleki kıdem, eğitim durumları ve cinsiyet değişkenlerinde farklılık göstermektedir. Yine çalışma sonucunda okul yöneticilerinin örgütsel güven algıları ile okul kültürü arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin arttırılması amacıyla çalışma koşullarında iyileştirmeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, Okul Kültürü, Örgütsel Güven, Okul.*

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL ADMINISTRATORS' ORGANIZATIONAL PERCEPTIONS AND SCHOOL COLTURE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the organizational trust level of school administrators and school culture. In this respect, it is aimed to determine whether the organizational trust level and school culture perception of school administrators differ according to gender, age, seniority, school type and educational status. This research has been carried out with the corelation screening pattern, which is one of the quantitative research methods. The target population of the study is comprised of 375 school administrators working in 25 districts on the European side of İstanbul. In the research, the data were collected through ''Organizational Trust Scale'' and ''School Culture Scale'' and analysed through the SPSS program. As a result of the responses given by the school administrators to the questions about organizational trust, the level of organizational trust has been found moderate level. The school administrators' perception of school culture is also at a medium level. In the study, the organizational trust level and the school culture perception of school administrators differed in age, professional seniority, educational status and gender, and a moderately positive relationship has been found between organizational trust and school culture. Improvements in working conditions are recommended to increase the organizational trust level of school administrators.

Keywords*: school administrator, School Culture, Organizational Trust Level, School.*

1.Giriş

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki güven konusunda en sık vurgulanan görüş, kavramın tanımlanmasındaki güçlüktür. Bunun nedeni bireyler arası ilişkiler, grup davranışı, yönetsel etkinlik, ekonomik değişimler, sosyal ve politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi mikro ve makro düzeydeki birçok sürecin izahında güvenin anahtar bir kavram olmasıdır. Örgütsel güven, "işgörenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesi" olarak ifade edilmektedir (Yaşar, 2005: 38). Asunakutlu (2002: 5) örgütsel güveni, örgüt içinde tüm üyelerin katılımıyla oluşan psikolojik bir ortam olarak değerlendirirken, Kalemci Tüzün (2006: 30) ise, örgüt içinde oluşan güven iklimi olarak tanımlamıştır. Örgüt içinde güven, bir sosyal sermaye şekli ve örgütün diğer örgütler tarafından taklit edilemeyen örtük bilgisidir (Jones ve George, 1998: 542).

Örgüt ortamında güvenin sağlanması oldukça zahmetli ve zaman alıcı bir süreçtir. Fakat güven için harcanan emeğin boşa gitmeyeceği, hatta kârlı çıkılacağı düşünülebilir. Örgütsel güvenin kuruma sağlayacağı faydaların yanı sıra örgüte bir takım doğurguları da bulunmaktadır. Zorlu Yücel (2006: 90-94) örgütsel güvenin kurum için doğurgularını; işten doyum, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı olarak sıralamıştır. Günümüz örgütlerinde güvenin yaratılması, etkinliğin ve verimliliğin önemli bir ön koşulu olarak görülebilir (Safran, 2003: 89).

Kültürün kişileri etkileme ve değiştirme rolü vardır. Küreselleşme sürecinde kitle iletişim araçları toplumları değiştirmektedir. Kültür araştırmalarında incelenen konulara bağlı olarak yeni kavramlar incelenmiş; kitle kültürünün, popüler kültürün, tüketim kültürünün, örgüt kültürünün araştırmaları yapılmıştır (Şişman, 2007, s. iii). Öğretmen göreve atandığında okul kültürü ile tanışır. O kültüre etki eder, etkilenir. Zamanla kendisi de değişime uğrar (MEB, 2009, s. 26). Okul yapılandırılırken önemli öğelerden biri de okul kültürüdür. Okul kültürü, okuldaki bireylerin duyguları, kurallar, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, varsayımları, inançları, tutumları ve değerleri üzerinde etkileyici role sahiptir (Taymaz, 2003, s. 77). Bu çerçevede öğretmen; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulamadaki sonuçları ile bu politikaya yön veren ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan yararlanan bir kişidir (Sünbül, 2003, s.246).

Okul kültürü, okul çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerini, sürdüre geldikleri alışkanlıklarını, davranış biçimlerini, gelenek hâline gelmiş anlayışlarını, inançlarını, değerlerini, varsayımlarını, okul ortamlarındaki olgu ve olaylara kattıkları anlamları ifade eder (MEB, 2009, s. 26). Okul kültürü, okul üyeleri arasında gerçekleşen etkileşimler sonucu ortaya çıkan inanç ve değerler sistemidir. Kültürün oluşturulması ve geliştirilmesinden öncelikli olarak okul yöneticisinin belirleyici olacağı düşünülebilir (Terzi, 2011, s. 112).

Etkin ve başarılı bir okul, kültür ile sağlıklı bir şekilde inşa edilmesiyle mümkündür. Örgütsel yapıda, programda ve süreçlerde gündemde olan değişiklikler, okul kültürüyle ilişkilendirilmelidir. Her değişim kültür tarafından onaylanmalı ve desteklenmelidir.

1.1.Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için en temel ihtiyaçlardan biri güvendir. Ancak günlük hayatta güven sadece insanlar arasındaki ilişkiler için değil; hava durumu, seyahat çizelgeleri, arabalar, hayvanlar ve kurumlar için de kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında güvenin günlük hayatın sosyal, politik ve ekonomik vb. pek çok alanını etkilediği söylenebilir (Özer, Dönmez ve Atik, 2015). Örgütler de insanlar ve insanlar arasındaki ilişkilerden oluştuğundan, sosyal yaşamda güvene ne kadar ihtiyaç varsa örgütsel yaşamda da güvene o kadar, hatta belki daha fazla, ihtiyaç vardır. Ancak son dönemlerde insanların hem resmi hem de özel kurumlara duydukları güvenin azaldığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar sadece kurumlarımıza değil, liderlerimize ve birey olarak birbirimize duyduğumuz güvenin de azaldığını göstermektedir (Mishra ve Mishra, 2013; Yucesoy, Demir, Baglama, Bastas, Oznacar, 2020). Öyle ki günümüz toplumlarında arkadaşlar ve eşler bazen birbirlerine olan güvenini sorgulamakta, vatandaşların hükümetlere olan inancı sarsılmakta; adalet sistemi, medyadaki haberler, para birimleri ya da hasta-doktor ilişkileri açısından bireyler kimin ya da neyin güvenilir olduğunu sorgulayabilmektedir (Lewis ve Weigert, 1985). Böyle bir ortamda toplumu ve toplumun önemli sayılabilecek kurumlarını güçlendirmek için her zamankinden daha fazla güven oluşturmaya ihtiyaç duymaktayız (Mishra ve Mishra, 2013).

Güven hemen hemen herkes tarafından anlaşıldığı düşünülen ancak açıklanması veya tanımlanması zor görülen bir kavramdır.(Li, 2007; Uzbilek, 2006). En genel anlamda tanımlandığında güven dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanmaktadır (Koç

ve Yazıcıoğlu 2011). Hoy, Gage ve Tarter (2006), ikili ilişkilerde bir tarafın diğer tarafa zarar vermeyecek şekilde hareket edeceğine ilişkin inancını güven olarak tanımlamıştır. Bu açıdan güven, bir tarafın kontrol etmeden ya da izlemeden diğer tarafın eylemlerine karşı gönüllü olarak kendini savunmasız bırakmasıdır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Luhman'a (1979) göre güven; herhangi bir bireyin karşısındaki bireyin adil, etik ve tahmin edilebilir şekilde davranacağına ilişkin inançtır.

Güven, hem birey hem de grup düzeyinde insan davranışlarını etkilediğinden, bir örgüt içinde ve dışında yaşanan insan ilişkilerinin odağında yer almaktadır (Kouzes ve Posner, 1995). Güven bireylerin ve örgütlerin sözleşme ve yasal anlaşmalara olan ihtiyaçlarını azaltır, belirsizliği ve karmaşıklığı ortadan kaldırır. Bununla birlikte risk alma ve yeniliği sağlayan esnek çalışma ortamları sağlar (Mishra ve Mishra, 2013). Bir örgütte karşılıklı güvene dayalı bir atmosfer oluşturulduğunda; örgütteki bireylerin değişme yeteneğinin arttığı, öğrenme, yaratıcılık ve değişim yönündeki çabaların desteklendiği belirtilmektedir. Ayrıca güvenin işbirliğini sağladığı, bilgi paylaşımını teşvik ettiği, ilişkileri geliştirdiği, açıklık ve karşılıklı kabulü arttırdığı, çatışmayı çözme ve problem çözme becerilerini arttırdığı ifade edilmektedir (Six, 2005). Bununla birlikte güven, riskli durumlarda bireyler ve örgütler arasında işbirliğinin ve dayanışmanın sağlanmasında oldukça önemlidir (Li, 2007).

Güvene dayalı ilişkilerin varlığı eğitim örgütleri için oldukça önemli bir konudur (Özer ve Tül, 2014). Okul paydaşları arasında var olan güvene dayalı ilişkiler; başta okul iklimi ve okul kültürü olmak üzere, çalışanların ve öğrencilerin performanslarını ve verimlilik düzeylerini etkilediği söylenebilir. Sebring ve Bryk (2000) okulların gelişebilmeleri için eğitim paydaşları arasında işbirliğine; işbirlikçi çalışmalar için ise öğretmenler arasında, öğretmenler ile aileler arasında, öğretmenler ile okul müdürü arasında ve son olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu durum aslında eğitim örgütlerinin doğasıyla ilgilidir. Temel girdisi ve çıktısı insan olduğundan eğitim örgütlerinin informal yanının, formal yanından daha baskın olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010). Bu bağlamda informal yanı ağır basan okullardaki faaliyetlerin pek çoğunun, aslında okul içi sosyal ve mesleki ilişkilerin bir ürünü olduğu nitelendirilebilir. İnsan öğrenmelerinin, çevredeki diğer insanların güvenilir olduğu beklentisine dayalı olduğu düşünüldüğünde (Rotter, 1967), okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilişkilerde güvenin sağlanması en temel gereksinimlerden biridir.

Okul müdürü ve öğretmenler arasında var olan güvene dayalı ilişkilerin okulda sağlıklı bir iklim oluşmasına ve öğrenci başarısının artmasına neden olduğu belirtilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki destekçi olmayan negatif etkileşimlerin ise öğretmenlerin doyumsuzluğunu arttıracağı, mesleği bırakma ya da okul değiştirmesine sebep olacağı belirtilmektedir (Kutsyuruba ve Walker, 2015).

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı: Resmi ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaktır. Söz konusu bu genel amaca erişebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin örgüt kültürü algıları nelerdir?
3. Okul yönecilerinin örgütsel güven düzeyleri onların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü(Özel-Devlet) ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul yönecilerinin okul kültürü onların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü(Özel-Devlet) ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile okul kültürü arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Örgütlerin temelini oluşturan kültür, bünyesinde birçok değişkeni barındırmaktadır. Örgütlerde kültürün güçlü olması, çalışanların kendilerini güven içinde hissetmelerini, yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına güvenmelerini beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla örgütlerde güven dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Düşük düzeyde güven algısına sahip çalışanların, çalıştıkları örgütlere ne derecede fayda sağlayacağı tartışılabilir. Bunun yanında güven duygusunun düşük olduğu örgütlerde, çalışanların sergileyeceği yabancılaşma davranışlarının da artması beklenmektedir.

İlgili literatürde örgüt kültürünün farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma, okul yöneticilerin sahip olduğu örgütsel güvenin okul kültürünü nasıl etkilediğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğu doldurmaya yönelik faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin güçlü bir örgüt kültürü algısına sahip olmasının, onlarda güven duygusunu yükselteceği varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, arzu edilen bu durumun eğitim kurumlarının başında gelen okulların gelişimine ve toplumun geleceği olan öğrencilerin başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca okullarda yöneticilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve performanslarının yükselmesi bakımından da bu araştırma önem taşımaktadır.

Etkin ve başarılı bir okul, kültür ile sağlıklı bir şekilde inşa edilmesiyle mümkündür. Örgütsel yapıda, programda ve süreçlerde gündemde olan değişiklikler, okul kültürüyle ilişkilendirilmelidir. Her değişim kültür tarafından onaylanmalı ve desteklenmelidir. Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların örgütlerini benimsemesine, iş doyumu yaşamalarına, örgüte karşı aidiyet duygusu geliştirmelerine, verimliliklerinin ve performanslarının artmasına; çalışanların devamsızlık, örgütten ayrılma ve stres düzeylerinin azalmasına etki etmektedir. Örgütsel güven, sağlıklı bir iletişim oluşturulmasında, çalışanların örgütün amaçlarını benimsemelerinde ve çalışan yönetici ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olarak görülmektedir. Bu çalışmanın sonunda bir etki bulunması, karar vericilere ve eğitim üst yöneticilerine yol göstereceği için ve okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin önemini ile okul kültürüne etkisini anlamaları için önemlidir.

1.4. Sayıltılar

- Araştırma çerçevesinde ulaşılan yöneticiler ölçekte yer alan maddeleri içten ve önyargısız olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, İstanbul İli Avrupa yakasında ki 25 ilçede bulunan resmi ve özel okullar ile sınırlıdır.
- Yine bu araştırma söz konusu ilçelerdeki resmi okullarda görev yapmakta olan yöneticilerle (müdür, müdür yardımcısı) sınırlıdır.
- Çalışma ölçeklerde yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okul Kültürü: "Okul toplumunun üyeleri tarafından normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve mitlerin anlaşılmış, belki de değişen derecelerde anlaşılmasını içeren, tarihsel olarak aktarılmış bir anlam biçimi" (Stolp ve Smith 1995)

Güven: Bir tarafın başka bir taraf hakkında, iyiliksever (benevolent), tutarlı (reliable), yeterli (competent), dürüst (honest) ve açık (open) olduğu inancına dayanarak, savunmasız olma istekliliğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

Örgütsel Güven: İş görenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesidir (Yaşar, 2005).

2 Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama araştırmalarından ilişkisel tarama araştırmalarını temel almaktadır. Tarama araştırmaları, eskiden ya da halen mevcut olan bir konuyu olduğu gibi tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelidir. Çalışmada yer alan olay, kişi veya olgu, kendine has şartlar içerisinde ve var olduğu şekliyle açıklamaya çalışılır.

İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

İlişkisel tarama araştırmaları betimleyici bir araştırma yöntemidir. Deneysel araştırma gibi pozitivist sosyal bilimler evreninde gelişmiştir. Bir durumu açıklamak için o durum ilgili fazla sayıda bilgi edinmek ihtiyacından dolayı tarama araştırmaları genelde fazla sayıda veriyi temel alarak gerçekleştirilir. Tarama araştırmasının bir başka özelliği de kapsayıcı yapıda olma durumudur. Örnek veriden ulaştığı istatistikleri temel alan evren ile ilgili genellemeler yapma yetisine sahiptir. Tarama yönteminin gayesi nesne yapılarının, toplulukların, kurumların, olayların tabiatını ve niteliklerini açıklamaktır (Metin, 2014).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bulunan tüm resmi ve özel okullarda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan 25 ilçede bulunan resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Cumhurbaşkanlığı iletişim merkezinden elde edilen resmi okul yönetici sayıları ile Özel Okullar Derneğinden elde edilen özel okul yönetici sayıları ilçe bazında dağılımı Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 5 İlçe Bazlı Okul Yönetici Sayıları

İLÇE	RESMİ OKUL YÖNETİCİ SAYISI	ÖZEL OKUL YÖNETİCİ SAYISI
ARNAVUTKÖY	182	32
AVCILAR	187	85
BAĞCILAR	346	111
BAHÇELİEVLER	287	133
BAKIRKÖY	132	118
BAŞAKŞEHİR	238	194
BAYRAMPAŞA	157	28
BEŞİKTAŞ	144	87
BEYLİKDÜZÜ	186	192
BEYOĞLU	154	29
BÜYÜKÇEKMECE	187	137
ÇATALCA	101	14
ESENLER	198	14
ESENYURT	319	133
EYÜP	207	110
FATİH	267	57
GAZİOSMANPAŞA	207	65
GÜNGÖREN	138	32
KAĞITHANE	223	49
KÜÇÜKÇEKMECE	417	117
SARIYER	203	123
SİLİVRİ	165	34
SULTANGAZİ	270	38
ŞİŞLİ	150	79
ZEYTİNBURNU	171	29
TOPLAM	**5236**	**2040**

Elde edilen verilere göre İstanbul Avrupa yakasındaki 25 ilçedeki resmi ve özel okullarda toplam 7.276 okul yöneticisi görev yapmaktadır. Söz konusu ilçeler İstanbul'un nüfus ve yerleşim olarak en büyük ilçeleri arasında yer almakta ve demografik durumlar itibariyle önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilçelerde sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan çok farklı insanlar yaşamaktadır. Ve yine buna istinaden bu ilçelerde faaliyet gösteren öğretim kurumları bu yapıları yansıtacak çeşit ve sayıdadır. Bu ilçelerde en üst gelir grubuna ait insanların çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gibi en alt gelir düzeyine sahip insanların çocuklarının devam ettiği okullar bulunmaktadır. Yine bu okullarda çalışan yöneticilerinde farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik özellikler bakımından büyük farklılıklar arz ettiği değerlendirilmektedir.

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirtmek için Cochran'ın (1963; akt. Balcı, 2015) önerdiği şu formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{t^2(PQ)/\,d^2}{1 + [\frac{1}{N}t^2(PQ)/\,d^2]}$$

Formüllerdeki simgelerin açılımı şunlardır:

N: Evren büyüklüğü	t: Güven düzeyinin Çizelge değeri
n: Örneklem büyüklüğü	P: Örneklemin Evrendeki Tahmini Oranı
d: Tolerans düzeyi	Q: 1-P

Bu değerler formülde yerine konulduğunda, evrenin %95 güven aralığında temsili için gerekli örneklem büyüklüğü 375 okul yöneticisi olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda 25 ilçede görev yapmakta olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 375 okul yöneticisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler Kuyumcu (2007) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" ve Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği" ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır.

Örgütsel Güven ölçeği uygulanırken; ölçekte "5=Tamamen Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3 = Kısmen Katılıyorum", "2= Katılmıyorum", "1= Hiç Katılmıyorum" şeklinde sınıflama ölçeğine verilen cevaplar ile 1 - 5 arasında değerler ile sayısallaştırılarak SPSS 20.0 istatistik programına girişleri yapılmıştır. Çizelge 3.2'de örgütsel güven ölçeği puan aralıkları verilmiştir.

Tablo 3. 6 Örgütsel Güven Ölçeği Puan Aralıkları

Cevap	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	0-1.0
Katılmıyorum	1.1-2.0
Kısmen Katılıyorum	2.1-3.0
Katılıyorum	3.1-4.0
Tamamen Katılıyorum	4.1-5.0

Okul Kültürü ölçeği uygulanırken; ölçekte "5=Tamamen Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kısmen Katılıyorum", "2=Katılmıyorum", "1=Hiç Katılmıyorum" şeklinde sınıflama ölçeğine verilen cevaplar ile 1 - 5 arasında değerler ile sayısallaştırılarak SPSS 20.0 istatistik programına girişleri yapılmıştır. Çizelge 3.3'de Okul kültürü ölçeği puan aralıkları verilmiştir.

Tablo 3. 7 Okul Kültürü Ölçeği Puan Aralıkları

Cevap	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	0-1.0
Katılmıyorum	1.1-2.0
Kısmen Katılıyorum	2.1-3.0
Katılıyorum	3.1-4.0
Tamamen Katılıyorum	4.1-5.0

3.3.1. Örgütsel Güven Ölçeği

Yılmaz (2005), öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin (OÖGÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Okullarda örgütsel güven düzeyini ölçmek için Daboval ve arkadaşları (1994) küçük işletmeler ve sorunlar hakkındaki bir sempozyumda bildiri olarak sundukları Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek örgütlerin örgütsel güven düzeyini ölçen, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek aynı zamanda Kamer (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda güvenirlik testinde Alpha değeri 0,96 bulunmuştur. Yılmaz (2005), Daboval, ve arkadaşlarının (1994) geliştirdiği Örgütsel Güven Ölçeğinin daha sonra eğitim kurumları olan okullara uyarlamasını yapmıştır. Küçük işletmeler için geliştirilen bu ölçeğin eğitim ve okullardaki karşılıklarını bulmuştur. Aynı zamanda ölçekteki maddelerin çift ifadeleri sadeleştirip ölçeği 40 maddeye çıkarmıştır. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1), şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Yılmaz (2005), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nde (OÖGÖ) 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53,910'dur. Birinci faktör varyansın %19,352'ini(özdeğer:10,352), ikinci faktör %16,988'ünü (özdeğer:9,107), üçüncü faktör %12,649'ünü (özdeğer:6,781), dördüncü faktör ise %4,421'ünü(özdeğer:2,638) açıklamakta olduğunu belirtmiştir.

Yılmaz (2005), Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin (OÖGÖ) güvenirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları çalışanlara Duyarlılık .95; Yöneticiye Güven .95; Yeniliğe Açıklık .75 ve İletişim Ortamı alt boyutu ise .92 bulunmuştur.

Tablo 3. 8 Örgütsel Güven Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Boyut	Cronbach Alpha
Duyarlılık	.95
Yöneticiye Güven	.95

Yeniliğe Açıklık	.75
İletişim Ortamı	.92
Örgütsel Güven Ölçeği	.89

3.3.1.2. Okul Kültürü Ölçeği

Kuyumcu (2007), okul yöneticilerinin, okul kültürü algılarını belirlemek amacıyla "Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Bu ölçek okul kültürü algısını ölçen, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Kuyumcu(2007) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda güvenirlik testinde Alpha değeri 0,87 bulunmuştur. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1), şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Kuyumcu (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, Okul Kültürü Ölçeği'nde 6 faktör bulmuştur. Ölçeğin boyutları okulun tarihi gelişimi, okulun değerleri ve inançları, okulu açıklayan hikayeler, gelenekler törenler ve adetler, okulun kahramanları, takım liderliğidir.

Kuyumcu (2007), Okul Kültürü Ölçeğinin güvenirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur. Altı alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları okulun tarihi gelişimi .72; okulun değerleri ve inançları .97, okulu açıklayan hikayeler .87, gelenekler törenler ve adetler .85, okulun kahramanları .95, takım liderliğidir .87; takım çalışması .87'dir. Araştırma kapsamında Takım Liderliği ve takım çalışması alt boyutları araştırma kapsamında olmadığı için ölçekten çıkartılıp yeniden Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. 9 Okul Kültürü Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Boyut	Cronbach Alpha
Okulun Tarihi Gelişimi	.72
Okulun Değerleri ve İnançları	.97
Okulı Açıklayan Hikayeler	.87
Gelenekler, Törenler ve Adetler	.85
Okulun Kahramanları	.95
Okul Kültürü Ölçeği	.88

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin elde edilmesinden sonra veriler frekansların dağılımları ve yüzdeler biçiminde ifade edildikten sonra, çeşitli grafik ve tablolar oluşturularak aralarında mukayese yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile çalışmada elde edilen bulgular

değerlendirilmiştir. Çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 For Windows yazılımı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle "Örgütsel Güven Ölçeği, "Okul Kültürü Ölçeği'nden alınan veri puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik dağılımları katsayılarına bakılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri dağılımının normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu durumda kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Kolmogorov-Smirnov Testinden alınan değerin $p<0.05$ olması verilerin normal dağılmadığını; $p>0.05$ olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Can, 2016).

Eğer p anlamlılık değeri 0,05 den küçük ise, normal dağılım göstermediği şeklinde ifade edilebilir. Fakat genellikle likert tipli ölçütler kullanıldığında sadece Kolmogrov-Simirnov testi yeterli olmamaktadır. Bu sebeple çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenebilir.

Çarpıklık ölçümü dağılım simetrisi; çoğu durumla karşılaştırıldığında normal bir dağılma yapar. Pozitif bir şekilde dağılmış bir dağılımın nispeten az sayıda büyük değeri ve sağa çarpık kuyrukları vardır. Negatif yönlü bir dağılımın nispeten az sayıda küçük değerleri ve sola çarpık kuyrukları vardır. Çarpıklık değerleri -1 ila +1 aralığının dışına düştüğünde, büyük ölçüde çarpık bir dağılım gösterir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013).

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız gruplar (Independent samples) T-Testi kullanılmıştır. İkiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü Varyans analizi ANOVA ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Örgütsel güvenin, okul kültürüne etkisini incelemek için Lineer Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güvenle, %5 anlamlılıkla değerlendirmeye alınmıştır. Analiz işlemi sonucunda elde edilen veriler araştırma alt problemlerine uygun biçimde tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

4. Bulgular

Bu araştırma okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin okul kültürüne etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda birtakım bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere ait çizelgeler ve bu çizelgelere ait yorumlar yer almaktadır.

4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 4. 21 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	218	58.1
Erkek	157	41.9
Toplam	375	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde katılımcıların %58.1'i kadın (n=218), %41.9'u erkek (n=157) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. 22 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	n	%
20-25 yaş	13	3.5
26-30 yaş	32	8.5
31-35 yaş	59	15.7
36-40 yaş	95	25.3
41-45 yaş	112	29.9
46 yaş ve üzeri	64	17.1
Toplam	375	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde katılımcıların %3.5'inin 20-25 yaş (n=13), 8.5'inin 26-30 yaş (n=32), %15.7'sinin 31-35 yaş (n=59), %25.3'ünün 36-40 yaş (n=95), %29.9'unun 41-45 yaş (n=112), %17.1'inin 46 yaş ve üzeri (n=64) oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4. 23 Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	237	63.2
Lisansüstü	138	36.8
Toplam	375	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde katılımcıların %63.2'sinin Lisans (n=237), %36.8'inin Lisansüstü (n=138) mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. 24 Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
1-5 yıl	107	28.5
6-10 yıl	114	30.4
11-15 yıl	83	22.1
16-20 yıl	41	10.9
21 yıl ve üzeri	30	8.0
Toplam	375	100

Çizelge 4.4 incelendiğinde katılımcıların %28.5'inin 1-5 yıl (n=107), %30.4'ünün 6-10 yıl (n=114), %22.1'inin 11-15 yıl (n=83), %10.9'unun 16-20 yıl (n=41), %8.0'in 21 yıl ve üzeri (n=30) olduğu belirlenmiştir.

Tablo. 25 Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	n	%
Özel	236	62.9
Devlet	139	37.1
Toplam	375	100

Çizelge 4.5 incelendiğinde katılımcıların %62.9'unun özel okulda (n=236), %37.1'inin devlet okulunda (n=139) çalıştığı belirlenmiştir.

4.2 Ölçek Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 26 Okul kültürü ölçeği maddelerine ait ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıuyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	x̄	S.S
1. Okulun tarihi hakkında yeterli bilgiye sahibim.	f: %:	226 60.3	101 26.9	22 5.9	17 4.5	9 2.4	4.38	.95
2. Okulumuz köklü ve temelli bir tarihe sahiptir.	f: %:	176 46.9	121 32.3	33 8.8	35 9.3	10 2.7	4.11	1.07
3. Okulumuzun tarihi gelişimi ile gurur duyarım.	f: %:	181 48.3	132 35.2	37 9.9	21 5.6	4 1.1	4.24	.91
4. Okul yöneticisi öğretmenlerin okul tarihini anlamalarına yardımcı olmaktadır.	f: %:	170 45.3	141 37.6	46 12.3	12 3.2	6 1.6	4.21	.89
5. Okulumuz kendi içinde çok güçlü bir biçimde kenetlenmiştir.	f: %:	149 39.7	152 40.5	58 15.5	13 3.5	3 .8	4.14	.86
6. Okulumuzda her birey belli bir değere sahiptir.	f: %:	141 37.6	156 41.6	68 18.1	6 1.6	4 1.1	4.13	.83
7. Okulumuzun belli bir felsefesi vardır.	f: %:	135 36.0	149 39.7	69 18.4	17 4.5	5 1.3	4.04	.91
8. Okul içi sıkı bir bağlılık vardır.	f: %:	121 32.3	174 46.4	60 16.0	12 3.2	8 2.1	4.03	.89
9. Okulumuzda ben yerine biz duygusu vardır.	f: %:	111 29.6	179 47.7	65 17.3	16 4.3	4 1.1	4.00	.85
10.Okulumuz üyeleri arasında paylaşılmış inançlardan oluşan değerler vardır.	f: %:	116 30.9	166 44.3	77 20.5	9 2.4	7 1.9	4.05	.93

11.Kendimi okulumun bir parçası olarak görürüm.	f: %:	137 36.5	155 41.3	55 14.7	23 6.1	5 1.3	3.96	.91
12.Okul yöneticisinin etkinlikleri, okulun kültürel değerleri ile tutarlıdır.	f: %:	112 29.9	166 44.3	77 20.5	11 2.9	9 2.4	3.93	.95
13.Öğretmenlerin eylemlerinde canlılık vardır.	f: %:	119 31.7	145 38.7	85 22.7	19 5.1	7 1.9	3.92	.97
14.Öğretmenlerin eylemlerinde bir bütünlük vardır.	f: %:	115 30.7	155 41.3	75 20.0	21 5.6	9 2.4	3.83	.96
15Okulumuzda her personelin fikrine önem verilir.	f: %:	101 26.9	153 40.8	88 23.5	25 6.7	8 2.1	3.77	.97
16.Okulumuzda tatlı bir rekabet kültürü vardır.	f: %:	90 24.0	156 41.6	90 24.0	31 8.3	8 2.1	3.88	.90
17.Okulumuzda her birey okul kültürünün gerçekleşmesi için çaba sarf eder.	f: %:	99 26.4	160 42.7	96 25.6	13 3.5	7 1.9	3.84	.99
18.Okulumuz öğretmenleri birbirlerine güvenir.	f: %:	105 28.0	151 40.3	85 22.7	23 6.1	11 1.9	3.85	.99
19.Okulumuzda yapılan etkinliklerde kontrol mekanizması sistemli bir şekilde işlemektedir.	f: %:	111 29.6	139 37.1	92 24.5	24 6.4	9 2.4	3.72	1.07
20.Okulumuzda karar verme sürecine katılım esastır.	f: %:	99 26.4	138 36.8	85 22.7	40 10.7	13 3.5	3.69	1.12
21.Okulumuzd	f:	98	141	82	31	23	3.64	1.08

a herkese eşit davranma bir temel değer olarak benimsenmiştir.	%:	26.1	37.6	21.9	8.3	6.1		
22.Öğretmenlerin kişiliği ve hayat felsefesi birbirinden ayrı tutulmaktadır.	f: %:	79 21.1	158 42.1	90 24.0	23 6.1	25 6.7	3.85	.89
23.Okulumuzda yaşanan hikayeler daha çok olumlu hikayelerden oluşmaktadır.	f: %:	95 25.3	160 42.7	94 25.1	23 6.1	3 .8	3.74	.97
24.Okulumuzda yaşanan hikayeler yeni gelen personele aktarılmaktadır.	f: %:	78 20.8	173 46.1	87 23.2	23 6.1	14 3.7	3.81	1.01
25.Okulumuzun başarı hikayeleri velilere aktarılmaktadır.	f: %:	98 26.1	160 42.7	84 22.4	17 4.5	16 4.3	3.77	1.02
26.Okulumuzun başarı hikayeleri personeli motive etmektedir.	f: %:	94 25.1	159 42.4	84 22.4	21 5.6	17 4.5	3.74	1.05
27.Okulumuzun başarı hikayeleri takım çalışmasını olumlu yönde etkilemektedir.	f: %:	90 24.0	166 44.3	73 19.5	27 7.2	19 5.1	3.81	1.03
28.Okulumuzda yaşanan hikayelerin paylaşılması, öğretmenlerin okul kültürüne	f: %:	100 26.7	158 42.1	81 21.6	19 5.1	17 4.5	3.85	1.07

uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır.								
29. Okulumuz gelenekci bir yapıya sahiptir.	f: %:	123 32.8	129 34.4	84 22.4	23 6.1	16 4.3	4.08	1.01
30. Okulumuzda tören ve kutlamalara aktif katılım vardır.	f: %:	163 43.5	119 31.7	59 15.7	28 7.5	6 1.6	4.14	1.13
31. Okulumuzun kendine özgü sembolleri (logo) bulunmaktadır.	f: %:	200 53.3	86 22.9	48 12.8	25 6.7	16 4.3	3.81	1.17
32. Okulumuzda kabul gören çeşitli gelenekler (çay saati, kır gezisi vs.) bulunmaktadır.	f: %:	131 34.9	122 32.5	66 17.6	35 9.3	21 5.6	3.82	1.07
33. Okulumuzda toplantılar bir gelenek halini almıştır.	f: %:	110 29.3	152 40.5	68 18.1	28 7.5	17 4.5	3.63	1.02
34. Okul kültürünün temel değerlerini pekiştiren okul kahramanlarımız vardır.	f: %:	66 17.6	175 46.7	86 22.9	28 7.5	20 5.3	3.62	.99
35. Okulumuzda her birey teşebbüsçü bir ruha sahiptir.	f: %:	61 16.3	172 45.9	101 26.9	22 5.9	19 5.1	3.57	1.05
36. Okulumuzda her birey örgüt	f: %:	65 17.3	158 42.1	102 27.2	26 6.9	24 6.4	3.85	1.00

kültürünün gerçekleşmesi için risk alabilir.								
37. Okul personeli kendilerini mesleğine adamışlardır.	f: %:	101 26.9	172 45.9	62 16.5	28 7.5	12 3.2	3.85	.98
38. Yönetici ve öğretmenlerin ahlaki değerleri ile davranışları arasında bir bütünlük vardır.	f: %:	88 23.5	195 52.0	56 14.9	20 5.3	16 4.3	3.69	.99
39. Okul yöneticileri birer sembol yönetici olarak görünmektedirler.	f: %:	71 18.9	181 48.3	75 20.0	34 9.1	14 3.7	3.72	1.01
40. Okul yöneticisi bir kültürel liderdir.	f: %:	79 21.1	175 46.7	77 20.5	28 7.5	16 4.3	3.77	.95
41. Yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde dürüstlük bir ilke olarak benimsenmektedir.	f: %:	83 22.1	172 45.9	82 21.9	30 8.0	8 2.1	3.64	1.10
42. Okul yöneticileri ve öğretmenler teknolojiyi yakından takip etmektedirler.	f: %:	76 20.3	174 46.4	67 17.9	32 8.5	26 6.9	4.34	.83

Çizelge 4.6 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kültürü algılarına ilişkin yapılan değerlendirmede maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde "Okulun tarihi hakkında yeterli bilgiye sahibim." Şeklinde ifade edilen 1. Maddedir ($\bar{x}$ =4.38). Bu bulgu okul müdürlerinin çalıştıkları okulun tarihi hakkında yeterli bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ($\bar{x}$ =3.57) ise "Okulumuzda her birey teşebbüsçü

bir ruha sahiptir." şeklindeki 35. maddesidir. Bu bulgu ile okul yöneticileri çalıştıları okullardaki yenilikleri özendiren bir iklim oluşturmadıkları şeklinde değerlendirilir.

Tablo 4. 27 Örgütsel güven ölçeği maddelerine ait ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	x̄	S.S
1. Boşalan eğitim yöneticiliği görevlerine personel seçilirken duyurular, isteyen herkesin başvurmasını sağlayacak şekilde açık olarak yapılır.	f:	189	147	28	2	9	4.34	.85
	%:	50.4	39.2	7.5	.5	2.4		
2. Sorumluluğumda olan işlerle ilgili kararlarımı kolaylıkla alabilirim.	f:	189	153	16	8	9	4.27	.95
	%:	50.4	40.8	4.3	2.1	2.4		
3. Disiplin kurallarının neler olduğu bize bildirilmiştir.	f:	188	135	30	10	12	4.33	1.00
	%:	50.1	36.0	8.0	2.7	3.2		
4. Disiplin kuralları kişiler arasında ayrım gözetilmeden uygulanır.	f:	212	120	16	10	17	4.23	1.05
	%:	56.5	32.0	4.3	2.7	4.5		
5. Eğitim yöneticisi seçiminde kadın ve erkekleri işe almada eşit davranılır.	f:	194	124	30	6	21	3.98	1.25
	%:	51.7	33.1	8.0	1.6	5.6		
6. Eğitim yöneticisi seçiminde kariyer ve liyakat esasları dikkate alınır.	f:	167	121	44	2	41	4.00	1.20
	%:	44.5	32.3	11.7	.5	10.9		
7. Değişen koşullarda işin gerektirdiği yeni beceri ve yetenekler eğitimle	f:	158	141	32	9	35	3.96	1.22
	%:	42.1	37.6	8.5	2.4	9.3		

kazandırılır.								
8. Eğitim yöneticilerine kariyerlerini geliştirme konusunda imkânlar verilmektedir.	f: %:	156 41.6	135 36.0	36 9.6	12 3.2	36 9.6	3.88	1.30
9. Eğitim yöneticilerine kariyerlerini geliştirme konusunda imkânlar verilmektedir.	f: %:	157 41.9	123 32.8	32 8.5	22 5.9	41 10.9	3.97	1.24
10. İşimi etkin bir şekilde yapma yeteneğimi arttıracak eğitimler verilir.	f: %:	159 42.4	135 36.0	34 9.1	8 2.1	36 10.4	3.85	1.29
11. Eğitim yöneticilerinin çalışmaları ve başarısı takip edilir.	f: %:	143 38.1	138 36.8	40 10.7	6 1.6	48 12.8	3.97	1.26
12. Eğitim yöneticilerinin başarı değerlendirilmesi tarafsız bir biçimde yapılır.	f: %:	161 42.9	138 36.8	24 6.4	11 2.9	41 10.9	4.04	1.21
13. Eğitim yöneticilerinin özel hayatının gizliliğine önem verilir.	f: %:	164 43.7	145 38.7	20 5.3	9 2.4	37 9.9	4.00	1.26
14. Eğitim yöneticilerine ait bilgi ve belgeler personel bölümünde gizli tutulur.	f: %:	163 43.5	144 38.4	18 4.8	6 1.6	44 11.7	3.93	1.33
15. Posta kutusu ve e-posta gibi kişisel bilgilerin yer aldığı dosyalar başkaları tarafından	f: %:	166 44.3	126 33.6	26 6.9	8 2.1	49 13.1	4.30	.90

incelenmez.								
16. Eğitim yöneticilerinin düşüncelerini üst yöneticiler dikkate alırlar.	f: %:	188 50.1	143 38.1	26 6.9	7 1.9	11 2.9	4.22	.97
17. Eğitim örgütünde, eğitim yöneticileri arasında iletişim kanalları her zaman açıktır.	f: %:	175 46.7	150 40.0	24 6.4	11 2.9	15 4.0	4.25	.94
18. Eğitim yöneticileri üst eğitim yöneticilerinin uzmanlıklarına güvenirler.	f: %:	179 47.7	150 40.0	24 6.4	8 2.1	14 3.7	3.86	1.25
19. Eğitim yöneticileri üst eğitim yöneticilerinin işbirlikci yaklaşımlarına güvenirler.	f: %:	143 38.1	138 36.8	26 6.9	38 10.1	30 8.0	4.14	1.07
20. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret ihtiyaçlarımı karşılamaya yetmektedir.	f: %:	170 45.3	143 38.1	30 8.0	10 2.7	22 5.9	4.00	1.23
21. Rahat çalışabileceğim, ihtiyaçlarıma uygun bir fiziksel ortam sağlanmıştır.	f: %:	163 43.5	135 36.0	31 8.3	7 1.9	39 10.4	4.25	.98

Çizelge 4.7'de okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerine ilişkin yapılan değerlendirmede maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan madde "Boşalan eğitim yöneticiliği görevlerine personel seçilirken duyurular, isteyen herkesin başvurmasını sağlayacak şekilde açık olarak yapılır." Şeklinde ifade edilen 1. Maddedir ($\bar{x}$ =4.34). Bu bulgu okul yöneticilerinin kariyerlerinde yükselmek için fırsat eşitliğinin olduğuna inandıkları şeklinde değerlendirilir. Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ($\bar{x}$ =3.85) ise "İşimi etkin bir şekilde yapma yeteneğimi arttıracak eğitimler verilir.**"** şeklindeki 10. maddesidir. Bu bulgu okul yöneticilerinin yönetsel işlerde hizmet içi eğitim eksiklikleri olduğunu düşündükleri şeklinde değerlendirilir.

4.3 Okul Kültürü ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Tablo 4. 28 Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının cinsiyet bakımından incelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Okul Kültürü	Kadın	218	3.96	.68	-2.66	.008
	Erkek	157	3.77	.66		

Çizelge 4.8 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kültürü algıları cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2.66, p<0.05). Kadın okul yöneticilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}$=3.96), erkek okul yöneticilerine ($\bar{x}$=3.77) göre daha yüksektir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.
Akpolat (2020) sınıf öğretmenlerinin okul kültürü ile değer sistemine ilişkin algılarını incelemiş ve okul kültürü algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu durum araştırma sonuçları ile ters düşmektedir.

Tablo4. 29 Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının Öğrenim durumu bakımından incelenmesi

	Öğrenim Durumu	n	Ort	SS	t	p
Okul Kültürü	Lisans	237	3.84	.66	-1.55	.121
	Lisansüstü	138	3.95	.70		

Çizelge 4.9 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kültürü algıları öğretim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-1.55, p>0.05). Lisansüstü mezunu yöneticilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}$=3.95), Lisans mezunu okul yöneticilerine ($\bar{x}$=3.84) göre bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Lisans veya lisans üstü eğitim seviyesine sahip olmanın okul kültürüne bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilir.
Sertel'in araştırmasında (2016) öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi ne olursa olsun farklılık göstermediği bulunmuştur. Çevik ve Köse'nin (2017) araştırmasından elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermektedir. Yine araştırma bulgularımıza paralel olarak Aktaş'n (2019) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. 30 Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının çalışılan okul türü bakımından incelenmesi

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
Okul Kültürü	Özel	236	4.04	.59	5.83	.000
	Devlet	139	3.61	.73		

Çizelge 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kültürü algıları çalışılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=5.83, p<0.05). Devlet okulunda çalışan yöneticilerin okul kültürü algıları ($\bar{x}$=3.61), özel okulda çalışan okul yöneticilerine($\bar{x}$=4.04) göre daha düşüktür. Bu bulgu, okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.
Bilgin'in (2018) araştırmasında lise öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fırat'ın (2007) yaptığı çalışmada

öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün okul kültür algılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yaman'ın (2018) araştırmasında da okul kültürü ölçeği alt boyutları puanı ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4. 31 Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının Yaş gruplarına göre incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	3.66	5	.733	1.59	.162
Gruplar içi	170.14	169	.461		
Toplam	173.80	174			

Tablo 4. 32 Tukey testi çizelgesi

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
20-25	26-30	-,25637	,22333	,861
	31-35	-,31621	,20805	,652
	36-40	-,42694	,20080	,276
	41-45	-,40436	,19896	,326
	46 ve üzeri	-,23371	,20657	,868
26-30	20-25	,25637	,22333	,861
	31-35	-,05984	,14908	,999
	36-40	-,17057	,13879	,822
	41-45	-,14799	,13611	,886
	46 ve üzeri	,02266	,14702	1,000
31-35	20-25	,31621	,20805	,652
	26-30	,05984	,14908	,999
	36-40	-,11073	,11255	,923
	41-45	-,08816	,10923	,966
	46 ve üzeri	,08249	,12255	,985
36-40	20-25	,42694	,20080	,276
	26-30	,17057	,13879	,822
	31-35	,11073	,11255	,923
	41-45	,02258	,09471	1,000
	46 ve üzeri	,19323	,10981	,493
41-45	20-25	,40436	,19896	,326
	26-30	,14799	,13611	,886
	31-35	,08816	,10923	,966
	36-40	-,02258	,09471	1,000
	46 ve üzeri	,17065	,10640	,597
46 ve üzeri	20-25	,23371	,20657	,868
	26-30	-,02266	,14702	1,000
	31-35	-,08249	,12255	,985
	36-40	-,19323	,10981	,493
	41-45	-,17065	,10640	,597

Çizelge 4.11 ve 4.12'de okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu

test sonucunda yöneticilerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
Pulat'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin yaşları okul kültürü türü algıları üzerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Bu sonuç; yaşın öğretmenlerin okul kültürü algılarında etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 33 Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının Yaş gruplarına göre incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	8.78	4	2.19	4.92	.001
Gruplar içi	165.02	370	.446		
Toplam	173.80	374			

Çizelge 4. 34 Tukey testi çizelgesi

KIDEM(A)	KIDEM(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
1-5 Yıl	6-10 Yıl	,05950	,08989	,964
	11-15 Yıl	-,11271	,09768	,778
	16-20 Yıl	,09211	,12266	,944
	21 yıl ve üzeri	,50654	,13797	,003
6-10 Yıl	1-5 Yıl	-,05950	,08989	,964
	11-15 Yıl	-,17221	,09636	,383
	16-20 Yıl	,03261	,12162	,999
	21 yıl ve üzeri	,44704	,13704	,011
11-15 Yıl	1-5 Yıl	,11271	,09768	,778
	6-10 Yıl	,17221	,09636	,383
	16-20 Yıl	,20482	,12748	,494
	21 yıl ve üzeri	,61924	,14227	,000
16-20 Yıl	1-5 Yıl	-,09211	,12266	,944
	6-10 Yıl	-,03261	,12162	,999
	11-15 Yıl	-,20482	,12748	,494
	21 yıl ve üzeri	,41442	,16045	,076
21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	-,50654	,13797	,003
	6-10 Yıl	-,44704	,13704	,011
	11-15 Yıl	-,61924	,14227	,000
	16-20 Yıl	-,41442	,16045	,076

tABLO 4.13 ve 4.14'de okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin okul kültürü algıları kıdem değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerin okul kültürü algıları diğer yöneticilere göre daha düşük eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

4.4 Örgütsel Güven İle Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Tablo4. 35 Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyet bakımından incelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Örgütsel Güven	Kadın	218	3.96	.68	1.142	.008
	Erkek	157	3.77	.66		

Tablo 4.15 incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=1.142, p<0.05). Erkek okul yöneticilerin örgütsel güven düzeyi ($\bar{x}$=3.77), kadın okul yöneticilerine ($\bar{x}$=3.96) göre daha düşüktür. Bu bulgu, okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile mezuniyet durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Baş ve Şentürk (2011) araştırmalarında, örgütsel güven ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğini, Yılmaz (2006) ise yapmış olduğu çalışmada örgütsel güven ve alt boyutları için cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çizelge 4. 36 Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin Öğrenim durumu bakımından incelenmesi

	Öğrenim Durumu	n	Ort	SS	t	p
Örgütsel Güven	Lisans	237	4.09	.69	-.142	.887
	Lisansüstü	138	4.10	.77		

Tablo 4.16 incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri öğretim durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-.142, p>0.05). Lisansüstü mezunu yöneticilerin örgütsel güven düzeyi ($\bar{x}$=4.10), Lisans mezunu okul yöneticilerine ($\bar{x}$=4.09) göre bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Lisans veya lisans üstü eğitim seviyesine sahip olmasının örgütsel güvene bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Alan yazındaki araştırmaların çoğu, bu araştırma ile paralel biçimde, eğitim durumu değişkeninin örgütsel güven algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı (Korkmazyürek, 2020; Taşkın ve Dilek, 2010; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016) sonucuna ulaşmıştır.

Çizelge 4. 37 Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin Öğrenim durumu bakımından incelenmesi

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
Örgütsel Güven	Özel	236	4.14	.65	1.738	.083
	Devlet	139	4.00	.81		

Tablo 4.17 incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri çalışılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=1.738, p>0.05). Devlet okulunda çalışan yöneticilerin örgütsel güven düzeyi ($\bar{x}$=4.00), özel okulda çalışan okul yöneticilerine ($\bar{x}$=4.14) göre bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin devlet veya özel okulda çalışmasının örgütsel güvene bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilir.

Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmada, çalışılan okul türünün örgütsel güveni anlamlı düzeyde etkilediği bulgulanmıştır. Bununla birlikte çalışılan okul türü ile

örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Başol ve Altay, 2009).

Tablo 4. 38 Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin yaş gruplarına göre incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	9.34	5	1.86	3.72	.003
Gruplar içi	185.33	369	.50		
Toplam	194.67	374			

Tablo 4. 39 Tukey testi çizelgesi

YAŞ(A)	YAŞ(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
20-25	26-30	-,26557	,23309	,865
	31-35	-,40641	,21714	,421
	36-40	-,63274	,20958	,032
	41-45	-,58189	,20765	,059
	46 ve üzeri	-,34444	,21560	,601
26-30	20-25	,26557	,23309	,865
	31-35	-,14084	,15559	,945
	36-40	-,36717	,14485	,117
	41-45	-,31633	,14206	,228
	46 ve üzeri	-,07887	,15344	,996
31-35	20-25	,40641	,21714	,421
	26-30	,14084	,15559	,945
	36-40	-,22633	,11747	,387
	41-45	-,17549	,11401	,639
	46 ve üzeri	,06197	,12791	,997
36-40	20-25	,63274	,20958	,032
	26-30	,36717	,14485	,117
	31-35	,22633	,11747	,387
	41-45	,05084	,09885	,996
	46 ve üzeri	,28830	,11461	,122
41-45	20-25	,58189	,20765	,059
	26-30	,31633	,14206	,228
	31-35	,17549	,11401	,639
	36-40	-,05084	,09885	,996
	46 ve üzeri	,23746	,11105	,270
46 ve üzeri	20-25	,34444	,21560	,601
	26-30	,07887	,15344	,996
	31-35	-,06197	,12791	,997
	36-40	-,28830	,11461	,122
	41-45	-,23746	,11105	,270

Tablo 4.18 ve 4.19'de okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin örgütsel güven düzeylerinin yaş değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi yaş aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 20-25 yaş ve 36-40 yaş aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 20-25 yaş aralıklarındaki yöneticilerin örgütsel güven düzeyleri 36-40 yaş aralığındaki yöneticilere göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanmalıdır.

Tablo 4. 40 Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdem yıllarına göre incelenmesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	7.44	4	1.86	3.67	.006
Gruplar içi	187.23	370	.50		
Toplam	194.67	3743			

Tablo 4. 41 Tukey testi çizelgesi

KIDEM(A)	KIDEM(B)	Ortalamalar Arasındaki Fark(A-B)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,15213	,09575	,505
	11-15 Yıl	-,26793	,10405	,077
	16-20 Yıl	-,25409	,13066	,296
	21 yıl ve üzeri	,20835	,14696	,617
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,15213	,09575	,505
	11-15 Yıl	-,11580	,10264	,792
	16-20 Yıl	-,10196	,12954	,934
	21 yıl ve üzeri	,36048	,14597	,100
11-15 Yıl	1-5 Yıl	,26793	,10405	,077
	6-10 Yıl	,11580	,10264	,792
	16-20 Yıl	,01384	,13579	1,000
	21 yıl ve üzeri	,47629	,15154	,015
16-20 Yıl	1-5 Yıl	,25409	,13066	,296
	6-10 Yıl	,10196	,12954	,934
	11-15 Yıl	-,01384	,13579	1,000
	21 yıl ve üzeri	,46245	,17091	,055
21 yıl ve üzeri	1-5 Yıl	-,20835	,14696	,617
	6-10 Yıl	-,36048	,14597	,100
	11-15 Yıl	-,47629	,15154	,015
	16-20 Yıl	-,46245	,17091	,055

Tablo 4.20 ve 4.21'de okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin örgütsel güven düzeylerinin kıdem değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 11-15 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bu da 11-15 yıl aralığındaki yöneticilerin örgütsel güven 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilere göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanmalıdır.
Katılımcıların kıdemleri ile örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirleyen araştırmalar (Karabıyık, 2015) bulunduğu gibi, olmadığını belirleyen araştırmalar da (Altunay 2017; Yüksel, 2009) mevcuttur.

4.5 Okul Kültürü ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4. 42 Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki doğrusal regresyon modeli için anova ve belirleme katsayısı tablosu sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Regresyon	19.25	1	19.25	40.95	.000
Artık	175.41	373	.470		
Toplam	194.67	374			

R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Tahminin Standart Hatası
.31	.099	.097	.68

Tablo 4.22 incelendiğinde Okul kültürünün açıklayıcı değişkeni olarak örgütsel güven kullanılarak oluşturulan doğrusal regresyon modelinin ANOVA testi ve belirleme katsayıları bulguları Çizelge 22'de verilmiştir. Yapılan ANOVA testine göre model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4. 43 Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki doğrusal regresyon modelinin katsayıları çizelgesi sonuçları

	Regresyon Katsayıları		Standart Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata			
(Sabit)	2.80	.205	.315	13.64	.000
Okul Kültürü	.333	.052		6.39	.000

Tablo 4.23 incelendiğinde okul kültürünün açıklayıcı değişkeni olarak örgütsel güven kullanılarak oluşturulan doğrusal regresyon modelinin katsayıları Çizelge 23'de verilmiştir. Yapılan student-t testine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

5. Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma, okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları kadın ve erkek yöneticiler için farklılaştığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin okul kültürü algıları erkek yöneticilerden daha yüksektir.
- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları mezuniyet durumuna göre değişmemektedir.
- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları çalışılan okul türüne göre değişmektedir. Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin okul kültürü algıları devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları yaş grupları bakımından incelenmesinde herhangi bir farklılaşma göstermemektedir.
- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları kıdeme göre farklılık göstermektedir. Bu fark 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinin diğer kıdem aralıklarında ki okul yöneticilerinden okul kültürü algıları daha düşüktür.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri cinsiyet bakımından farklılık göstermektedir. Bu fark kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduklarını göstermektedir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri öğrenim durumu bakımından farklılık göstermemektedir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven çalışılan okul türüne göre bir farklılık göstermemektedir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerinden kaynaklanmaktadır. 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerin örgütsel güven düzeyleri 36-40 yaş aralığındaki okul yöneticilerinden daha yüksek düzeydedir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri kıdem senesine göre farklılaşmaktadır. 11-15 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sakip okul yöneticilerinden daha yüksektir.
- Okul yöneticilerinin okul kültürü algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için birtakım öneriler geliştirilmiştir.

1) 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul kültürü sadece üniversitelerde değil Millî Eğitim Bakanlığının bünyesinde gerekli bilinçlendirme çalışmalarıyla okul yöneticilerini ve öğretmenleri de sisteme dâhil etmek gerekmektedir Okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler verilmesi olumlu okul kültürüne katkı sağlayabilir.
- Ortak bir okul kültürü oluşturabilmek için çevre ve velileri okula dâhil edebilecek etkinlikler düzenlenebilir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel güven konusunda farkındalıklarının artırılması açısından konu hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2) 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakası ile sınırlı kalmıştır. Daha geniş bir örneklemde çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma nicel olarak yürütülmüştür. Nitel bir araştırma ya da karma bir araştırma ile bulgular kıyaslanabilir.

6.Kaynaklar

Akıncı Vural, Z. B. (2012). Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim.(4. Baskı). *İstanbul: İletişim Yayınları*.

Akıncı, Z. B. (1998). Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim. *İstanbul: İletişim Yayınları*, *122*(127), 40.

AKSOY, E. (2013). *Toplum Ve Kültür,* Ankara: Grafiker Yayınları, 63-86, 2013.

AKTAŞ, E. (2019).İlkokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ALP, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi.

Altunay, E. (2017). İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(213), 37-66.

ARSLAN, M. (2009). TEKNÄ K VE ENDÜSTRÄ MESLEK LÄ SESÄ ÖĞRETMENLERÄ NÄ N ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, *5*(2), 274-288.

ARTUKSİ, E.(2009).İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(5), 16-30.

Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar Ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.

Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 29-62.

Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *15*(2), 191-216.

BLANDFORD S, ARNDT, WARNWE ,M. (1997). *Organizationel Behaviour,* Usa, Thomson Business Press.

Bozkurt, T. (1996). İşletme Kültürü, Endüstri Ve Örgüt Psikolojisi Ve Türk Psikologlar Derneği.

Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *14*(2), 211-233.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. *Ankara: Pegem Yayınları*.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *3*(4), 453-464.

Celik, V. (2000). Okul Kulturu Ve Yonetimi. 2. *Baski.[School Culture And Its Management] Ankara: Pegem A Yayinevi Tic. Ltd. Sti*.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farkli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 463-484.

Cummings, L. L., & Bromiley, P. (1996). The Organizational Trust İnventory (OTI). *Trust İn Organizations: Frontiers Of Theory And Research*, *302*(330), 39-52.

Çakar, N. D. (2008). Üretim Sektöründe Örgütsel Güven, Adalet Algıları Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Iktisat Isletme Ve Finans*, *23*(269), 110-132.

Çalik, C. (2007). Okul Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(3), 123-140.

Çelik, M. E. (2019). *Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi* (Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi).

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık.

Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(4).

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal Of The Human & Social Science Researches*, *6*(2).

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1991). *The Principal's Role İn Shaping School Culture*. US Department Of Education, Office Of Educational Research And Improvement, Programs For The Improvement Of Practice.

Demirtaş, Z., & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *18*(4), 523-554.

Dolunay, S. K. (2007). Okul Kültürü Ve Türkçe Öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(3), 9-22.

EAGLETON, T. (2016). *Kültür Yorumları*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Edles, L. D. (2007). *Uygulamalı Kültürel Sosyoloji*. Babil Yayınları.

Elma, C. (2004). Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması. *Öğrenen Örgütler*, 195-238.

Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Journal Of Human Sciences*, *1*(1).

Erdem, F. (2003). Örgütsel Yaşamda Güven. *Sosyal Bilimlerde Güven. Ankara: Vadi Yayınları*.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık.

Erjem, Y. (2005). EĞİTİMDE YABANCILAŞMA OLGUSU VE ÖĞRETMEN: LİSE ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 395-417.

FETTAHLIOĞLU, Ö. O. VE SAYIN, Z. F. (2015). Örgütsel Sapma Ve Örgütsel Güven Davranışları Arası İlişkilere Yönelik Alan Araştırması. *Journal Of Socıal,Humanıtıes And Admınıstratıve Scıences Open Access Refereed E-Journal,1 (1), 51-65.*

FIRAT, N. (2007). Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

George, J. M., Jones, G. R., & Sharbrough, W. C. (1998). *Understanding And Managing Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

GÜLER, S. (2014). Örgütlerde Güven Algılamasının Örgütsel Sinizm Üzerine Etkisi Ve Bir Araştırma, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

HALICI, M., SÖYÜK, S., & İbrahim, G. Ü. N. SAĞLIK ÇALIŞANLARINDA ÖRGÜTSEL GÜVEN. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *13*(3), 180-198.

Haşim, I. Ş. I. K. Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi. *İstanbul AYDIN Üniversitesi Dergisi ISSN: 1309-1352*, 61.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi. *Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel*.

İBRAHİMOĞLU, N., UĞURLU, Ö. Y., & KIZILOĞLU, Ö. G. M. (2011). Örgütlerde Mentorlüğün Örgütsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(3), 297-318.

KANTEN, P. (2012). İşgörenlerde İşe Adanmanın Ve Proaktif Davranışların Oluşumunda Örgütsel Güven İle Örgütsel Özdeşleşmenin Rolü*, Yayınlanmış Doktora Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kara, E., ACAR ERDUR, D., & Karabiyik, L. (2015). Effects Of Corporate Governance Level On The Financial Performance Of Companies: A Research On BIST Corporate Governance Index (XKURY). *Ege Academic Review*, *15*(2).

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Nobel Yayın Dağitim.

KARTAL, S. E.(2010). Genel Liseler İle Mesleki Ve Teknik Liselerdeki Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kottak, C. P. (2013). Antropoloji: İnsan Çeşitliliğinin Önemi (15. Edisyon).

Kozlu, C. (1986). Kurumsal Kültür. *İstanbul: Defne Yayıncılık*.

KUYUMCU, M. (2007). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Takım Liderliği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Macionis, J. J., & Akan, V. (2012). *Sosyoloji*. Nobel.

MASLOWSKİ, R.(2001). School Culture And School Performance: An Explorative Study İnto The Organizational Culture Of Secondary Schools And Their Effects. *Doktora Tezi*. University Of Twente, Enschede, Holland.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An İntegrative Model Of Organizational Trust. *Academy Of Management Review, 20*(3), 709-734.

MİSHRA, A. K. (1996). Organizational Responses To Crisis: The Centrality, Trust In Oganizations: Frontiers Of Theory And Research. London: Sage Publications. *Multivariate Data Analysis,* Pearson Education Limited. 1996

Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji: Günlük Yaşamın Mimarisini Keşfetmek*. Nobel Yayınları.

Niu, K. H. (2010). Organizational Trust And Knowledge Obtaining İn İndustrial Clusters. *Journal Of Knowledge Management*.

Noe, R. A. (1999). İnsan Kaynaklarının Eğitim Ve Gelişimi (Çetin, C. Çev.). *İstanbul: Beta Yayınevi*.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, *7*(1), 103-124.

ÖZLER, N. D., & YILDIRIM, H. (2015). ÖRGÜTSEL GÜVEN İLE PSİKOLOJİK SERMAYE ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *5*(1), 163-188.

PEKCAN, A. (2010). Yöneticiye Güvenin Yenilikçi Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisinde Örgüte Güvenin Etkisi, *Yayınlanmış Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Perry, R. W., & Mankin, L. D. (2007). Organizational Trust, Trust İn The Chief Executive And Work Satisfaction. *Public Personnel Management*, *36*(2), 165-179.

Pfeffer, J. (1999). Güç Merkezli Yönetim. *Boyner Holding Yayınları, İstanbul*.

POLAT, S.(2007). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

PULAT, D. (2010).Hemşirelerin Yönetici Hemşirelerinin Otantik Liderliğe İlişkin Algıları Ve Örgütsel Güven Düzeyleri, *Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

REYHANOĞLU,(2006). M. Ar-Ge İşbirliklerinde Güven: Ankara'daki Teknoparklarda Faaliyet Gösteren İşletmelerde Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SAFRAN, B. (2011). Biyoteknoloji Alanında Sektörel Kriz Kaynakları. *SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ, 1*(10).

Sargut, S. (1994). Kültürlerarası Farklılaşma Ve Yönetim. Ankara.

Schaefer, R. T. (2013). Sosyoloji Çev Ed: Simten Coşar.

SCHERMERHORN,,J.G. VE OSBORN R. N. (1994).*Managing Organizational Behavior John Wilay Sons İnc*.

Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A New Model Of School Culture: A Response To A Call For Conceptual Clarity. *School Effectiveness And School İmprovement*, *19*(2), 129-153.

SERTEL, G. (2016).Okullarda Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonuna Etkisi (81 Denizli İli Honaz İlçe Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

SÜNBÜL, A. M. (2003). *Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği.*VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya, S.85.

Şişman, M. (1994). Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. *Pegem Yayıncılık, Ankara*.

TAŞKIN, F., & Dilek, R. (2010). ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 37-46.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim Ve Orta Öğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi: Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri, İşlem Basamakları*. Pegem A Yayıncılık.

Terzi, A. R. (2000). Örgüt Kültürü, Nobel Yayın Dağıtım. *Baskı, Ankara*.

Terzi, A. R. (2011). Örgüt Kültürü, Nobel Yayın Dağıtım. *Baskı, Ankara*.

Thomas, D. C., & Inkson, K. (2003). People Skills For Global Business: Cultural İntelligence. *San Francisco: Berrett-Koenler*.

Thomas, G. F., Zolin, R., & Hartman, J. L. (2009). The Central Role Of Communication İn Developing Trust And İts Effect On Employee İnvolvement. *The Journal Of Business Communication (1973)*, *46*(3), 287-310.

Tüzün, İ. K. (2007). Güven, Örgütsel Güven Ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2007*(2), 93-118.

Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture (Re-Printed 1958). *New York: JP Putnam's*.

Uğurlu, Z. (2017). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri. *Pegem Atıf İndeksi*, 169-183.

Van Vianen, A. E. (2000). PERSON-ORGANIZATION FIT: THE MATCH BETWEEN NEWCOMERS'AND RECRUITERS'PREFERENCES FOR ORGANIZATIONAL CULTURES. *Personnel Psychology*, *53*(1), 113-149.

Waller, W. (1932). The Sociology Of Teaching. New York: Russell & Russell. *Original Work Published*.

YILDIRIM, D.(2018). Hemşirelerin Yönetici Hemşirelerinin Otantik Liderliğe İlişkin Algıları Ve Örgütsel Güven Düzeyleri, *Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YILMAZ, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Baştaş, M., & Öznacar, B. (2020). Secondary Education Teachers And School Administrators' Views On Positive Organizational Climate. *Near East University Online Journal Of Education, 3*(1), 12-21.

Yüksel, S. (2005). Kohlberg Ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 329-338.

ZENGİN, H. B. M. M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 211-228.

Zijderveld, A. C. (2013). *Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine Ve Metodolojisine Giriş*. Açılım Kitap.

ZORLU YÜCEL, P. (2006). Örgütsel Güven Ve İş Tatmini İlişkisi Ve Bir Araştırma, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Tam Metin No: TM047

UYKUYLA İLİŞKİLİ YEME BOZUKLUKLARI: KLİNİK ÖZELLİKLER VE EPİDEMİYOLOJİ

Psikoloji Bölümü Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Akcan
Bartın Üniversitesi
@gakcan@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1997-9178

ÖZET

Uyku saatleri esnasında meydana gelen anormal yeme tutumu, farklı sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Uyku ile ilişkili yeme bozukluğu (UİYB); genellikle non-REM uyku evresinde gerçekleşen, istemsiz yemek yeme ve/veya içme epizodlarının hakim olduğu bir parasomni olarak tanımlanmaktadır. UİYB, gece yeme sendromu (GYS) ile büyük oranda benzerlik göstermektedir; ancak yeme epizotlarına ilişkin kısmen ya da tamamen amnezi yaşanması bu bozukluğu GYS'den ayırmaktadır. Düzenlenen çalışmalarda, yeme bozuklukları, uyku bozuklukları, depresyon, obezite, açlık, kronik diyet yapma, alkolizm, madde kötüye kullanımı, stres ve anksiyete UİYB açısından risk unsurları olarak değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak, fiziksel, cinsel, duygusal ihmal ve istismar yaşantıları ile karakterize olan çocukluk çağı travmalarının parasomniye yol açtığı görülmektedir. Kronik çocukluk çağı travmalarına maruz kalan bireylerde dissosiyatif bozukluklara daha sık rastlanmaktadır ve dissosiyatif bozuklukların da uyku ve yemeyle ilişkili bozukluklar arasında yer aldığı düşünülmektedir. Bu derleme çalışmasında, UİYB'nin klinik özellikleri ve epidemiyolojisi ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Uyku ile ilişkili yeme bozukluğu, gece yeme bozukluğu, parasomni

SLEEP-RELATED EATING DISORDERS: CLINICAL CHARACTERISTICS AND EPIDEMIOLOGY

ABSTRACT

Abnormal eating attitude that occurs during sleep hours can be caused by different reasons. Sleep-related eating disorder (SRED) was described as a parasomnia that usually occurs during the non-REM sleep stage and is dominated by episodes of involuntary eating and / or drinking. The SRED is highly similar to night eating syndrome (NES); however, partial or complete amnesia related to eating episodes distinguishes this disorder from NES. In the studies, eating disorders, sleep disorders, depression, obesity, hunger, chronic dieting, alcoholism, substance abuse, stress and anxiety are evaluated as risk factors for SRED. In addition, childhood traumas, which are characterized by physical, sexual, emotional neglect and abuse, are seen to cause parasomnia. Dissociative disorders are more common in individuals exposed to chronic childhood traumas, and dissociative disorders are thought to be among sleep and eating disorders. In this review study, the clinical features and epidemiology of the SRED are investigated.

Keywords: Sleep-related eating disorder, night eating disorder, parasomnia

1. Giriş

Hem zihinsel ve fiziksel sağlığımızın hem de yaşam kalitemizin korunması açısından kaliteli uykunun oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Normal uyku, REM (hızlı göz hareketleri ile karakterize olan) ve NREM (hızlı göz hareketlerinin bulunmadığı) olmak üzere iki dönemden oluşmaktadır. Gecenin ilk yarısında NREM; ikinci yarısında ise REM dönemi yer almakta ve bu iki uyku evresi gecede 5-6 kez yaklaşık 90-110 dakikalık döngüler şeklinde tekrar etmektedir. Özellikle erişkin bireylerde uykuya bağlı hastalıklara sıkça rastlandığı ve yaşla birlikte bu bozuklukların artış gösterdiği dikkat çekmektedir (Algın, Akdağ ve Erdinç, 2016).

Uluslararası Uyku Bozuklukları Sınıflaması'na (International Classification of Sleep Disorders Third Edition, ICSD-3) (2014) göre görüldüğü dönem açısından uyku bozuklukları, (1) REM döneminde görülenler, (2) NREM döneminde görülenler, (3) Uykunun herhangi bir döneminde görülenler olmak üzere 3 grupta ele alınmaktadır ve insomnia, uyku ile ilişkili solunum bozuklukları, hipersomnolensin santral bozuklukları, sirkadiyen ritim uyku uyanıklık bozuklukları, parasomnialar, uyku ile ilişkili hareket bozuklukları ve diğer uyku bozuklukları olarak 7 temel kategoride sınıflandırılmaktadır (AASM, 2014). DSM 5'te (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) (2013) ise, "Uyku-Uyanıklık Bozuklukları" başlığı altında insomnia, hipersomnia, narkolepsi, solunumla ilişkili uyku bozuklukları (tıkayıcı uyku apne hipopnesi, santral uyku apnesi, uyku ile ilişkili hipoventilasyon), sirkadiyen ritim uyku uyanıklık bozuklukları, parasomnialar (NREM uykusundan uyanma bozuklukları-uyurgezerlik, uyku terörü-, karabasan, REM uykusu davranış bozukluğu), huzursuz bacaklar sendromu, madde/ilacın yol açtığı uyku bozukluğu, tanımlanmış diğer ve tanımlanmamış uyku bozukluğuna yer verilmiştir (APA, 2013).

Uyku bozukluklarından biri olan parasomnialar; uyanıklık, kısmi uyanıklık ve uykuya geçiş esnasında meydana gelen; uyanıklık, REM ve non-REM uykusu arasındaki anormal geçişlerin yol açtığı; birincil olarak uyku veya uyanıklıktan bağımsız, anormal veya istenmeyen hareketlerin, davranışların, duyguların, algıların, rüyaların ve otonom sinir sisteminde bozulmanın hakim olduğu uyku bozuklukları olarak tanımlanmaktadır (Matwiyoff ve Lee-Chiong, 2010). Diğer uyku bozuklukları, birçok ruhsal bozukluk ve tıbbi hastalık, ilaç, alkol veya madde kullanımı parasomniaya yol açabilir. Parasomniaların genellikle özgül uyku evreleri sırasında ortaya çıktığı ancak, uykunun hem REM hem NREM evrelerinde görülebilen parasomniaların da olduğu belirtilmektedir (Aydın,2007; Yılmaz ve Tuncel, 2014; Bilici ve Karataş, 2013).

ICSD 3'e göre (2014) parasomnialar Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1 ICSD 3'e göre parasomnialar

NREM ile ilişkili parasomnialar
NREM uykusundan uyanma bozukluğu
Konfüzyonel uyanma
Uyurgezerlik
Uyku terörleri
Uyku ile ilişkili yeme bozukluğu
REM ile ilişkili parasomnialar
REM uykusu davranış bozukluğu
Tekrarlayan izole uyku paralizisi
Kabus bozukluğu
Diğer parasomnialar
Patlayan kafa sendromu
Uyku ile ilişkili varsanılar

Enürezis
Tıbbi durumun neden olduğu parasomnia
İlaç ya da madde kullanımının neden olduğu parasomnia
Parasomnia, belirlenmemiş
İzole semptomlar ya da normal varyantlar
Uykuda konuşma

Uyku sırasında ortaya çıkan istem dışı yeme ve içme ataklarının belirgin olduğu bir bozukluk olan uyku ile ilişkili yeme bozukluğu (UİYB), uykunun NREM evresinde görülen parasomnia olarak adlandırılan uyku bozukluklarından birisidir. Bu derleme kapsamında, UİYB'nin klinik özellikleri ve epidemiyolojisi ele alınmıştır.

2. Uykuyla İlişkili Yeme Bozukluklarının Tanımı

Uykuyla ilişkili yeme bozukluğu (UİYB) kavramını, ilk olarak Schenk ve arkadaşları (1991) gündüz yeme bozukluklarından ayrı bir sendrom olarak tanımlamıştır. UİYB, uyku esnasında amnestik noktürnal yeme davranışı ile karakterize olan ve Uluslararası Uyku Bozuklukları Sınıflamasında (ICD-3) (2014) yer alan bir parasomnidir. Uyku sırasında tekrarlayıcı bir şekilde meydana gelen istemsiz yeme ve içme episodları ve buna bağlı ortaya çıkan problemli davranışlar UİYB'nin temel özellikleri olarak bilinir (AASM,2014; Yılmaz ve Tuncel,2014; Matwiyoff G ve Lee-Chiong,2010).

Parasomniler, uyku evrelerinde meydana gelen anormal ve istem dışı gerçekleşen fiziksel olay ve durumların gözlemlendiği klinik tablolardır (Plante ve Winkelman, 2006). Bu parasomnilerden biri olan ÜİYB, genellikle non-REM uyku evresinde ortaya çıkan, paroksismal (ani ve geçici krizler halinde) seyir eden, olgular esnasında bilinç seviyesinde düşüş gözlemlenen, istemsiz yemek yeme ve/veya içme gibi epizodları ile karakterize bir parasomni tablosudur (AASM, 2014; Howell, Schenck ve Crow, 2009). ÜİYB varlığında; toksik özellikte ve/veya garip niteliğinde besin alımı, uykuya bağlı yaralanma, kilo artışı ve sağlık problemleri gibi sorunlar meydana gelmektedir (Orhan ve Tuncel, 2009; Korkmaz ve Aksu, 2014; Oktan, Kısabay ve Yılmaz, 2015). Yenilmez veya tehlikeli nitelikteki maddelerin de yenilip içilmesi, yemek elde etmek için tehlikeli davranışlarda bulunma, uyku bölünmesine bağlı olarak uykusuzluk belirtilerinin görülmesi, sabah iştahsızlık benzeri durumlar klinik tabloya eşlik edebilir. Ayrıca, yüksek kalorili besin tüketimine bağlı olarak diğer bazı sağlık problemlerinin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Yılmaz ve Tuncel, 2014).

Keskin ve Tamam (2018), UİYB'de görülen yeme için uyanmanın gerçek açlık veya susuzlukla ilişkili olmaktan ziyade öğrenilmiş bir davranış şeklinde tetiklendiğini düşünmekte ve atak ile ilişkili tam veya kısmi amnezi yaşandığı ve uyanık olunan zaman diliminde anormal bir yeme davranışına rastlanmadığı belirtmektedir. Bunlara ek olarak bu bozukluğun, erişkinlikte ortaya çıktığı, kadınlarda görülme sıklığının daha fazla olduğu, normal populasyonun yaklaşık % 5'inin etkilendiği ve hastalık başlangıcından yaklaşık olarak 12-16 yıl sonra klinik tanının koyulduğu düşünülmektedir. Matwiyoff ve Lee-Chiong (2010), diğer parasomnialardakine benzer şekilde bu bozukluğun ortaya çıkmasında ailesel yatkınlığın büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Aynı zamanda, uyurgezerlik, uyku apnesi ve ilaç kullanımının da atakları tetiklediği vurgulanmaktadır (Auger, 2006).

3. Epidemiyolojisi

Schenk ve Mahowald (1994) trafından uyku bozuklukları ile ilişkili yürütülen çalışma kapsamında laboratuvara 8 yıl içerisinde gelen hastaların UİYB prevalansının %0.5 olduğu bildirilmiştir. Winkelman ve arkadaşlarının (1999) %17'si yatan; %9'u ayaktan takip edilen hastalardan anket yoluyla elde ettikleri verilere göre, anoreksia nervosa ve bulimia nervosa hastalarında UİYB prevalansının daha yüksek olduğu görülmektedir. Orhan ve Tuncel (2009) ise, UİYB'nin genel popülasyondaki oranının tam olarak bilinemediğini belirtmektedir.

İlk epidemiyolojik çalışmalar, UİYB'ye özellikle yeme bozukluğu bulunan bireylerde sıkça rastlandığını göstermekte ve UİYB'nin yeme bozukluğu olan kişilerdeki görülme oranının %8.7-16.7 olduğu belirtilmektedir (Winkelman ve ark., 1999). Kronik bir bozukluk olan UİYB'li hastalarda yineleyici ve istem dışı gece yeme öyküsünün olduğu ve bu durumun ortalama 15.8 yıl sürdüğü savunulmaktadır (Orhan ve Tuncel, 2009). Bu bozuklukta, gece yeme ataklarının yarıdan fazlasının, gecede en az bir kez gerçekleştiği bilinmektedir (Schenck ve ark., 1991). Vetrugno ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında, gece yeme davranışı bulunan 35 hastanın 25'inde gecede bir; 8'inde ise gecede 5 kezden daha çok yeme davranışına rastlanmıştır. Hastaların %80'inden fazlasının yeme epizodları esnasında uyanıklılık düzeyinin azaldığı ve olaya ilişkin farklı düzeylerde amnezi yaşadıkları görülmüştür. Yeme epizotları sırasında uyanıklık düzeyinin değişkenlik göstermesi nedeniyle tanı için bu özelliğe gerek duyulmamaktadır.

Ayrıca Winkelman ve arkadaşları (1999) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, UİYB'nin görülme sıklığının depresyonlu bireylerde %3.4, sağlıklı bireylerde ise %4.6 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, UİYB hastalarının %66-83'ünün kadınlardan oluştuğu ve hastalığın 22-29 yaş aralığında ortaya çıktığı görülmüştür. Schenck ve arkadaşları (1993) da, UİYB'nin tek başına görülebileceği gibi çoğunlukla bu duruma eşlik eden uyurgezerlik, HBS, uykuda periyodik bacak hareket bozukluğu, OSAS gibi uyku bozuklukları ve/veya anksiyete, depresyon gibi psikiyatrik durumlara da rastlanabileceğini belirtmektedir.

Bununla birlikte, UİYB'de meydana gelen anormal uyanmaların genellikle NREM uykusunun tüm evrelerinde ve ara sıra da REM uykusunda görüldüğü tespit edilmiştir (Oktan, Kısabay ve Yılmaz, 2015). Orhan ve Tuncel (2009) de benzer şekilde yeme davranışının genellikle NREM uykusunda meydana geldiğini ifade etmektedir. Schenck ve Mahowald'un (1994) araştırmasında da, 26 hastada görülen 45 gece yeme epizodundan 44'ünün NREM uykusunda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Vetrugno ve arkadaşları (2006) ise, ilk UİYB vakalarında NREM uykusunda ve hem NREM hem de REM uykusunda uyanmalar olduğunu gözlemlemiştir. Aynı çalışmada, UİYB tanısı alan 35 hastadan 29'una ait polisomnografik incelemelerde ritmik çiğneme kası aktivitesine (RÇKA) rastlanmıştır.

4. Etiyolojisi

UİYB'nin tam olarak nasıl geliştiği bilinmemekle birlikte genellikle birincil uyku bozuklukları veya diğer klinik durumlar ile ilişkili olduğu görülmektedir (Orhan ve Tuncel, 2009). Korkmaz ve Aksu (2014), UİYB'de görülen en yaygın uyku bozukluğunun uyurgezerlik olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum ile ilişkili diğer uyku bozukluklarının da Huzursuz Bacaklar Sendromu (HBS), Uykuda Periyodik bacak hareket bozukluğu (PBHB), Obstrüktif Uyku Apnesi (OUA) ve sirkadiyen ritim bozuklukları olduğu bilinmektedir (Schenck, Hurwitz, O'Connor ve Mahowald, 1993; Schenck, Hurwitz, Bundlie ve

Mahowald,1991). Bu bulgulardan yola çıkarak, UİYB'nin ortaya çıkmasında diğer uyku bozukluklarının etkili rol oynadığı düşünülebilir.

UİYB' nin bir diğer nedeninin de özellikle sedatif hipnotikler olmak üzere psikotropik ilaçlar olduğu ifade edilmektedir. Trisiklik antidepresanlarla, antikolinerjik, lityum, triazolam, olanzapin ve risperidonla sporadik olgulara rastlanmaktadır (Schenck ve Mahowald,1994; Paquet ve ark., 2002; Lu ve Shen, 2004). Schenck ve Mahowald'ın (1994) çalışması, hastaların psikotropik ilaç kullandığını; ancak ne sıklıkta kullandıklarının belirgin olmadığını göstermektedir. Psikotropik medikasyonların varlığının yeme epizotlarında görülen uyanıklık düzeyindeki değişkenliği yol açtığı düşünülmektedir (Orhan ve Tuncel, 2009). Diğer çalışmalarda da, ilaç nedeniyle indüklenen UİYB'nin özellikle Zolpidem kullanımı sonrasında geliştiği, Zolpidemin benzodiazepin reseptör agonisti olduğu ve amneziye yol açtığı tespit edilmiştir (Schenck ve ark.,2005; Morgenthaler ve Silber, 2002).

Bunlara ek olarak, yeme bozukluklarının ve uykuyla ilişkili dissosiyatif bozuklukların da UİYB ile ilişkili olduğuğu düşünülmektedir (AASM, 2005). Dang, Garg ve Rataboli (2009) ise obezite, açlık, kronik diyet yapma, alkolizm, madde kötüye kullanımı, stres ve anksiyete gibi etkenlerin UİYB' ye yol açan oldukça önemli unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Mahowald ve Schenck (1996) de UİYB'nin, alkol, tütün ürünleri, opiatlar ve kokain yoksunluğuna bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadır.

Psikiyatrik bozuklukların da UİYB ile ilişkili olduğu ve UİYB olgularında komorbit olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Schenck ve arkadaşları (1991), UİYB hastalarının %47'sinde eksen I bozukluğunun bulunduğunu ve birçok hastanın uyuduklarında boğulacakları veya yangın çıkaracakları yönünde gündüz anksiyeteleri yaşadıklarını tespit etmiştir. Yine Schenck ve Mahowald (1994) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, hastaların %53'ünde tekrarlayan istismar öyküsüne, dissosiyatif yaşantılara ve travma sonrası stres bozukluğuna rastlanmıştır. Vetrugno ve arkadaşları (2006) ise, deprese duygudurumun gece yemelerine eşlik ettiğini vurgulamaktadır. Aile, ilişki problemleri veya madde kötüye kullanımının yoksunluğunun da gece yama davranışının başlaması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Vetrugno ve ark., 2006; Winkelman, 1998).

Bunlara ek olarak, UİYB'nin ortaya çıkmasında genetik faktörlerin etkili rol oynadığı savunulmaktadır (Orhan ve Tuncel, 2009). De Ocampo ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada, UİYB hastası 31 yaşında bir kadın hastanın dizigotik ikizi ve babasında da benzer duruma rastlanmıştır. Bunları destekler şekilde Winkelman (1998) da, UİYB hastaları ile yürttüğü polisomnografi çalışmasında hastaların %26'sının birinci derece akrabalarında da benzer yeme davranışı olduğunu gözlemlemiştir. Ancak bu bulguların aksine diğer bir araştırmada da, gece yeme davranışı bulunan 36 kişiden yalnızcasadece ikisinin aile bireylerinde benzeri davranışlar olduğu saptanmıştır (Vetrugno ve ark., 2006). Bu bilgilerden hareketle, nokturnal yeme davranışı üzerinde kalıtımın etkili olup olmadığını anlamak için daha fazla genetik çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.

5. Klinik Özellikler

UİYB'nin, tüm yemek yeme bozukluklarının %16,7'sini oluşturduğu dikkat çekmektedir (Winkelman, Herzog ve Fava, 1999). ICD-3' te yer alan UİYB tanı kriterlerine göre; uykudaki uyanıklık reaksiyonundan sonra ortaya çıkan tekrar eden anormal yemek yeme atakları, bunlardan en az birinin bulunması (garip şekilde veya kombinasyonda gıda tüketimi, uyku ilişkili yaralanma, tekrarlayıcı uykuda yemek yeme atakları sonrasında sağlık problemleri), yemek yeme atağı sırasında görülen kısmi veya tam bilinç kaybının bulunması ve bu durumun başka bir uyku, mental ya da medikal bozukluk ya da ilaç kullanımı ile açıklanamaması gerekmektedir (AASM,2014).

Yüksek kalorili ve garip yiyeceklerin yenmesi ile karakterize olan UİYB'de tıkınırcasına yeme mevcuttur; fakat bu bozukluğa sahip bireylerin hiçbirinde akşam yemeği ile yatma zamanı arasında aşırı yeme davranışına rastlanmamaktadır (Orhan ve Tuncel,2009). UİYB hastalarının büyük çoğunluğunun genç kadınlardan oluştuğu ve hastaların %40'dan fazlasının ise aşırı kilolu olduğu görülmektedir (Winkelman, 1998; Schenck ve ark., 1993). Yaşar ve arkadaşları (2012), hastaların gün içinde yenmeyecek çeşitlerdeki yiyecekler (donmuş et, soğuk çorba, katı yağ vb.) tükettiklerine, tehlikeli yemek hazırlama davranışı gösterdiklerine ve sigara içme gibi kendine ve etrafa zarar verme eğiliminde olduklarına dikkat çekmektedir. Atak sayısının gecede 1 ile 7 arasında değiştiği ve genel olarak atak sırasında hastalarda açlık ve susama hissinin bulunmadığı bilinmektedir. Bu epizotlar sırasında bilincin açık ya da kısmen açık olmasına rağmen genellikle hastalar tarafından sabah olayları hatırlamada güçlük çekildiği ve bu özelliği ile UİYB' nin gece yeme sendromundan (GYS) ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca, UİYB hastalarının davranışlarına ilişkin delliller buldukça utanç yaşadıkları, suçluluk hissettikleri ve buna bağlı olarak depresyon gibi psikolojik bozuklukların ortaya çıktığı görülmektedir (Morgenthaler ve Silber, 2002). Bazı hastalarda da, bilinmeyen kilo artışı olduğu gözlemlenmekte ve uykuyla ilişkili yeme davranışlarını kontrol edemeyen bireylerin gündüz ve gece yemelerini sınırlandırmalarının da fayda sağlamadığı belirtilmektedir (Schenck, 2006).

Brion ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, UİYB bulunan hastaların uyurgezerlerle benzer özellikleri taşıdıkları gözlemlenmiştir. UİYB'li bireylerin büyük çoğunluğunun (%66) geçmişte veya şimdi uyurgezerlik deneyimlemeleri, gecenin ilk yarısında benzer bir parasomni epizodu zamanlamasının olması, N3 evresinde çok sayıda uyarılmanın gerçekleşmesi ve benzer şekilde değişkenlik gösteren gündüz uykulu olma halinin ve kaygı düzeyinin mevcut olması; ancak parasomni atakları sırasında farkındalığın daha yüksek olması bu benzerlikler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmada, hastaların çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, hastalığın erişkinlik yıllarında başladığı, gece epizodlarının ve insomnianın sıkıntıya yol açtığı ve hastalarda çocukluk çağı yeme problemlerine sıkça rastlandığı, hastaların mevcut anoreksiya puanlarının uyurgezerlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun aksine, uyurgezer bireylerin sadece % 10'u uykuda yürüme esnasında yemek yemektedir. Videoopolisomnografide, yeme epizodlarının çoğunlukla NREM2 veya NREM3 evresinden uyanmanın ardından 1 dakika içinde ortaya çıktığı görülmektedir.

6. Gece Yeme Sendromunun ve Uykuyla ilişkili Yeme Bozukluğunun Karşılaştırılması

Gece yeme sendromu (GYS), ilk defa 1955'te Stunkard ve arkadaşları (Stunkard, Allison ve O'Reardon, 1955) tarafından ağırlık kaybına direnç gösteren obez hastalarda tanımlanmıştır. GYS, obeziteye sebep olduğu veya katkıda bulunduğu düşünülen, insomnia, sabah anoreksisi, akşam hiperfajisi ile karakterize klinik bir rahatsızlıktır. Gece Yeme Sendromu, onlu yaşlarda başlayıp yirmili yaşlara kadar devam eden dönemde başlar ve uzun süre devam eder (Vander Wal, 2012), stresli durumlar ile alevlenme ve sönme periyotları yaşanabilir (Allison, Stunkard, ve Thier, 2004). GYS' nin, birden çok tanımının yapılması nedeniyle, gece yemelerinin toplumda asıl görülme sıklığını belirlememiz oldukça zordur (Orhan ve Tuncel, 2009).

Birketvedt ve arkadaşları 1999 yılın GYS tanı kriterlerini revize etmiş ve bu bozukluğun tanı kriterlerini; son öğünden sonra günlük enerji alımının %50'sinden fazlasının sağlanması, sabah iştahsızlık yaşanması, gece yeme davranışının bulunması ve bu belirtilerin 3 aydan fazla sürmesi olarak sıralamışlardır. UİYB'nin ise, bir NREM parasomnisi olduğu, gece uyku

esnasında uyanarak tekrarlayan, tehlikeli ve engellenemeyen yeme epizotları ile karakterize olduğu bilinmektedir (Schenck ve ark., 1991). DSM-5 tanı kriterlerine göre GYS'nin, "Tanımlanmamış Diğer Bir Beslenmeve Yeme Bozukluğu" başlığı altında yer alırken; UİYB'nin ise, "Uyku-Uyanıklık Bozuklukları" başlığı altında yer alan parasomnilerden biri olduğu görülmektedir (APA, 2013). Her iki bozukluğun da görülme sıklığının kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Winkelman, Herzog ve Fava (1999), UİYB'nin uyku bozukluklarının ve yeme bozukluklarının özelliklerini birleştiren az tanımlanmış bir sendrom olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, depresyon ve dissosiyasyon gibi uyku bozukluğu belirtilerinin UİYB ile ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

Bu doğrultuda, GYS ile UİYB'nin örtüşen semptomlara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ancak, GYS'li bireyler sabahları yeme epizodlarını hatırlarken UİYB'li bireylerde amnezi yaşanması; GYS' de yeme zamanı son öğünden sonra iken UİYB' de yeme epizotlarının NREM 1-2 ve sıklıkla NREM 3'te gerçekleşmesi; GYS'dekinin aksine UİYB'de anormal yiyeceklerin tüketilmesi; GYS'de anksiyete, depresyon, madde kullanımı ve obesite komorbit olarak görülürken UİYB'de eştanı olarak obesite, somnanbulizm, RLS/PLMS, obstruktif uyku apnesi ve depresyon bulunması bu iki bozukluğu birbirinden ayırmaktadır (Yaşar ve ark., 2012). Bunlara ek olarak, UİYB üzerinde tetikleyici ilaçların (özellikle zolpidem) etkili rol oynadığı bilinmektedir (AASM, 2005). Stunkard ve arkadaşları (2009) ise, GYS tedavisinde SSRI'lara başvurulduğunu; ancak UİYB'nin idiyopatik veya uykuda yürümeyle ilişkili alttiplerinin dopaminerjiklere ve/veya kodeine, ve/veya klonazepama yanıt verdiğini vurgulamaktadır.

7. Sonuç

Gece yeme sendromu (GYS) ve uyku ile ilişkili yeme bozukluğu (UİYB), uyku sırasında meydana gelen temel uyku bozukluklarıdır. GYS'de, yeme ve uykunun biyolojik ritimlerinin ayrıldığı, enerji alımında gecikme olduğu ve buna bağlı olarak sabah yemelerinin baskılandığı; ancak akşam ve gece yemelerinin arttığı, yeme ve uyku ritmi arasında 2 ile 6 saatlik bir gecikme olduğu; ancak uyku döngüsünün bozulmadığı bilinmektedir (Stunkard, 2002; Stunkard, Allison ve O'Reardon, 2005). Uykuyla ilişkili yeme bozukluğunda ise, yüksek kalorili, garip yiyeceklerin tüketilmesi ve tıkınırcasına yeme davranışı olduğu bilinmektedir; ancak akşam yemeği ile yatma zamanı arasında aşırı yemelere rastlanılmamaktadır (Vetrugno ve ark, 2006; Winkelman, 1998). GYS ve UİYB'nin ortak özelliklerinin ise; her iki bozuklukta da yüksek kalorili yiyeceklerin tüketilmesi, özel klinik popülasyonlarda görülme sıklıklıklarının yüksek olması, aşırı kilo alımının ve obezitenin komorbidit olarak yer alması olduğu görülmektedir (Orhan ve Tuncel, 2009).

Winkelman'a göre (1998), farklı iki klinik tabloya sahip bu iki hastalığın bazı ortak özellikler barındırması, aynı patofizyolojik süreçten kaynaklanan iki benzer hastalık olduklarını da düşündürmektedir. GYS ve UİYB gibi gece yeme bozukluklarının tanınmasının ve tedavisinin, bu iki bozukluk ile komorbit olarak diğer psikiyatrik bozuklukların ve tedaviye dirençli obezite, diyabetes mellitus ve hiperlipidemi benzeri diğer ciddi sağlık sorunlarının bulunması, özellikle UİYB hastalarında tehlikeli yeme epizotlarının ve kendine zarar verme davranışlarının görülmesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Yaşar ve ark. 2012).

8.Kaynakça

Algın, D., Akdağ, G., & Erdinç, O. (2016). Kaliteli uyku ve uyku bozukluklari/Quality sleep and sleep disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(1).

Allison, K.C., Stunkard, A.J., Thier, S.L. (2004). *Overcoming night eating syndrome: a step by-step guide to breaking the cycle*. Oakland: New Harbinger Publication.

American Academy of Sleep Medicine. (AASM). (2005). In: Hauri P, editor. *The international classification of sleep disorders* – revised. Chicago, IL: American Academy of Sleep Medicine; 2005.

American Academy of Sleep Medicine (AASM). (2014). International Classification of Sleep Disorders, 3nd ed. 2014, Darien IL: AASM.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th ed, (DSM 5).* Washington, DC.

Auger RR. (2006). Sleep-related eating disorders. *Psychiatry (Edgmont*), 3, 64-70.

Aydın, H. (2007). *Uyku ve bozuklukları.* Ankara, Hekimler Birliği Yayınevi.

Bilici, M., & Karataş, K.S. (2013). Parasomni ve dissosiyatif bozukluk. *Turkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics,* 6, 25-31.

Birketvedt, G. S., Florholmen, J., Sundsfjord, J., Østerud, B., Dinges, D., Bilker, W., & Stunkard, A. (1999). Behavioral and neuroendocrine characteristics of the night-eating syndrome. *Jama,* 282(7), 657-663.

Brion, A., Flamand, M., Oudiette, D., Voillery, D., Golmard, JL ve Arnulf, I. (2012). Uyurgezerlik karşısında uyku ile ilişkili yeme bozukluğu: kontrollü bir çalışma. *Uyku Tıbbı*, *13* (8), 1094-1101.

Dang, A., Garg, G., & Rataboli, P.V. (2009). Zolpidem induced nocturnal sleep–related eating disorder (NSRED) in a male patient. *Int J Eat Disord*, 42, 385-386.

De Ocampo, J., Foldvary, N., Dinner, D. S., & Golish, J. (2002). Sleep-related eating disorder in fraternal twins. *Sleep medicine*, 3(6), 525-526.

Howell, M.J., Schenck, C.H., & Crow, S.J. (2009). A review of nighttime eating disorders. *Sleep Med Rev*., 13(1):23-34.

Keskin, N., & Tamam, L. (2018). Uyku bozuklukları: sınıflama ve tedavi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 27(2), 241-260.

Korkmaz, S., & Aksu, M. (2014). Uykuda yemek yeme alışkanlığı sonucu kilo alma yakınması ile başvuran uyku ile ilişkili yemek yeme bozukluğu (SRED). *Journal of Turkish Sleep Medicine*, *2*, 60-1.

Lu, M.L., & Shen, W.W. (2004). Sleep relasted eating disorder induced bu risperidone. *J Clin Psychiatry*, 65, 273-274.

Mahowald, M.W., & Schenck, C.H. (1996). NREM sleep parasomnias. *Neurol Clin*, 14, 675 696.

Matwiyoff, G, & Lee-Chiong, T. (2010). Parasomnias: an overview. *Indian J Med Res,* 131:333-7.

Morgenthaler, T.I., & Silber, M.H. (2002). Amnestic sleep-related eating disorder associated with zolpidem. *Sleep Medicine*, 3, 323-327.

Oktan, B., Kısabay, A., & Yılmaz, H. (2015). Uyku ile ilişkili yeme bozukluğu. *Türkiye Klinikleri Journal of Case Reports*, *23*(4), 370-375.

Orhan, F. Ö., & Tuncel, D. (2009). Gece Yeme Bozukluklari/Night Eating Disorders. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *1*(2), 132.

Paquet, V., Strul, J., Servais, L., Pelc, I., & Fossion, P. (2002). Sleep-related eating disorder induced by olanzapine. *J Clin Psychiatry*, 63, 597.

Plante, D. T., & Winkelman, J. W. (2006). *Parasomnias.* Psychiatric Clinics, 29(4), 969-987.

Schenck, C.H. (2006). A study circadian eating and sleeping patterns in night eating syndrome (NES) points the way to future studies on NES and sleep-related eating disorder. *Sleep Med.,* 653-656.

Schenck, C. H., Connoy, D. A., Castellanos, M., Johnson, B., Werner, R., Willis, L., ... & Mahowald, M. W. (2005). Zolpidem-induced amnestic sleep-related eating disorder (SRED) in 19 patients. *Sleep*, 28, 259.

Schenck, C.H., Hurwitz, T.D., Bundlie, S.R., & Mahowald, M.W. (1991). Sleep-related eating disorders: polysomnographic correlates of a heterogeneous syndrome distinct from daytime eating disorders. *Sleep*, 14, 419–431.

Schenck, C.H., Hurwitz, T.D., O'Connor, K.A., & Mahowald, M.W. (1993). Additional categories of sleeprelated eating disorders and the current status of treatment. *Sleep*, 16(5), 457-66.

Schenck, C.H, & Mahowald, M.W. (1994). Rewiew of nocturnal sleep-related eating disorders. *Int J Eat Disord*, 15, 343-356.

Stunkard, A. J., Allison, K. C., Geliebter, A., Lundgren, J. D., Gluck, M. E., & O'Reardon, J. P. (2009). Development of criteria for a diagnosis: lessons from the night eating syndrome. *Comprehensive Psychiatry*, 50(5), 391-399.

Stunkard, A.J, Allison, K.C, & O'Reardon, J.P. (2005). The night eating syndrome: a progress report. *Appetite*, 45:182–186.

Stunkard, A.J. (2002). *Eating disorders and obesity a comprehensive handbook*. 2nd ed. New York: Guilford Press.

Vander Wal, J. S. (2012). Night eating syndrome: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 32(1), 49-59.

Vetrugno, R., Manconi, M., Ferini-Strambi, L., Provini, F., Plazzi, G., & Montagna, P. (2006).Nocturnal eating: Sleep-related eating disorder or night eating syndrome? A videopolysomnographic study. *Sleep*, 29,949-954.

Winkelman, J.W. (1998). Clinical and polisomnographic features of sleep-related eating disorder. *J Clin Psychiatry*, 59, 14-19.

Winkelman, J.W., Herzog, D.B., Fava, M. (1999). The prevalence of sleep-related eating disorder in psychiatric and non-psychiatric populations. *Psycholog Med*, 29, 1461-1466.

Yaşar, H., Şenol, M. G., Balıkcı, A., Kara, K., Özdağ, M. F., & Saraçoğlu, M. (2012). Gece yeme sendromu ve uyku ile ilişkili yeme bozukluğu şeklinde ardışık klinik seyir: olgu sunumu. *Clin Investig*, *6*(2), 156-158.

Yılmaz, H., & Tuncel, D. (2014). *Uyku bozukluklarında tedavi rehberi*. Ankara, Türk Nöroloji Derneği.

Tam Metin No: TM048

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI, ALKOL VE MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU VE DEPRESYON: BİR GÖZDEN GEÇİRME

Psikoloji Bölümü Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Akcan
Bartın Üniversitesi
@gakcan@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1997-9178

Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencisi Emre Can Erdoğan
Bartın Üniversitesi
@emrecanerdogan8@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2633-2148

Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencisi İbrahim Ziyad Kuşen
Bartın Üniversitesi
@ibrahimziyadkusen@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1806-5876

ÖZET

Çocukluk dönemi yaşantılarının bireylerin yetişkinlik dönemi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantıları, yaşamın devamında birçok probleme sebep olabilir. İhmal, çocuğa yapılması gerekenin yapılmaması; istismar ise yapılmaması gerekenin yapılması olarak düşünülebilir. İhmal ve/ veya istismar yaşantıları çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve davranış problemlerine yol açmaktadır. Cinsel, fiziksel, duygusal istismar ve/ veya duygusal, fiziksel ihmal çocukluk travmalarının nedenlerini oluşturur. Çocukluk yaşantılarında travma öyküsü bulunan kişilerin yetişkinlik dönemlerinde ruhsal hastalık geliştirme risklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Düzenlenen araştırmalarda, maruz kalınan travmaların türleri ile sonuçlarının birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukluk çağında cinsel istismara maruz kalan kişilerde cinsel işlev bozukluklarına; fiziksel istismara maruz kalanlarda saldırgan davranışlara ve duygusal istismara maruz kalan bireylerde ise duygu düzenleme güçlüklerine sıkça rastlanmaktadır. Çocukluk çağı travmaları ve psikopatoloji ilişkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde; depresyon, borderline kişilik bozukluğu, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol ve madde kullanım bozukluğu gibi psikopatolojik bozuklukların çocukluk çağı travmaları ile ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, düzenlenecek olan çeşitli eğitimler ile travmatik bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesinin birçok psikopatolojik bozukluğun önlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, depresyon, alkol ve madde kullanım bozukluğu

CHILDHOOD TRAUMA, ALCOHOL AND SUBSTANCE USE DISORDERS AND DEPRESSION: A REVIEW

ABSTRACT

It is known that childhood experiences are effective on individuals' adulthood. Neglect and abuse experienced in childhood may cause lots of problems in the continuation of the life. Neglect can be considered as not doing what should be done to the child, and abuse as doing what should not be done. Neglect and / or abuse experiences affect the cognitive, social and emotional development of children as negatively and lead to behavioral problems. Sexual, physical, emotional abuse and / or emotional, physical neglect are the causes of childhood traumas. It is seen that people with a history of trauma in their childhood have a high risk of developing mental illness in adulthood. In the studies, it has been found that the types of traumas and its consequences are interrelated. Sexual disfunctions in people exposed to sexual abuse in childhood; aggressive behaviors in physically abused ones and moreover, emotion regulation difficulties in individuals who are exposed to emotional abuse are seen as frequently. When studies on the relationship between childhood traumas and psychopathology are examined; it is observed that psychopathological disorders such as depression, borderline personality disorder, psychosis, post-traumatic stress disorder, alcohol and substance use disorder are associated with childhood traumas. In this direction, coping with stress skills of traumatic individuals can be strengthened with various trainings to prevent several psychopathological disorders.

Keywords: Childhood traumas, depression, alcohol and substance use disorder

1.Giriş

DSM 5'e göre travmatik olay, bireyin korkutucu bir şekilde ölüme, ağır yaralanmaya tanık olması veya cinsel bir saldırıya maruz kalması; bu tür olayları doğrudan yaşaması, başkalarının başına gelen bu tür olaylara tanık olması, bir yakınının başına bu tür olaylar geldiğini öğrenmesi ve bu tür örseleyici olayların hoş olmayan ayrıntılarına tekrarlayıcı ve aşırı şekilde maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (APA,2013). Kişinin yaşantısını tehlike altında bırakan ve kişiyi sarsıntıya uğratan durumlar için travma teriminin kullanıldığı görülmektedir. Kişide travma etkisi yaratan olayların aynı zamanda kişinin gelecekteki yaşantısına da yansıdığı ve çeşitli olumsuz etkilerinin olduğu dikkat çekmektedir. Çocukluk çağlarında maruz kalınan travmatik yaşantıların fiziksel etkilerinin yanı sıra yetişkinlik döneminde farklı birçok psikiyatrik bozukluğa da yol açtığı bilinmektedir (Mırsal ve ark., 2004). Ross (2007) çocukluk çağı travmalarının, depresyon, anksiyete bozuklukları, alkol-madde kullanımı ve bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu ve dissosiyatif bozukluklar gibi birçok ruhsal hastalığa yol açtığını savunmaktadır.

Her dört çocuktan birinin erişkinlik döneminden önce aile içi şiddet, istismar, araç kazaları, hastalıklar, savaş gibi önemli travmatik bir olay yaşadığı bilinmektedir (Costello, Erkanli, Fairbank ve Angold, 2002). Son yıllarda travmatik yaşantıların görülme sıklığındaki artış ve giderek çocukların travmatik durumlarla daha fazla karşı karşıya kalmaları nedeniyle çocukluk çağı travmaları ve sonuçları üzerine yapılan çalışmalarda da artış olduğu görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların benzer konular çerçevesinde yoğunlaştığı ve çoğu zaman benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmesine rağmen çelişkili

sonuçlara da rastlanmaktadır. Bu sebeple, bu makale kapsamında çocukluk çağı travmaları ile depresyon ve alkol ve madde kullanım bozukluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir derleme çalışması yapmak amaçlanmaktadır.

2. Çocukluk Çağı Travması

Travma, kişinin bedensel, ruhsal ve zihinsel kapasitesinin karşı karşıya kaldığı problem ile mücadelede yetersiz kalması ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde de kişinin hayatında problemlere neden olması olarak ifade edilmiştir (Briere ve Scott, 2016). Çocukluk çağı travmaları ise, 18 yaşından küçük bireylerin maruz kaldığı cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve ihmal durumları ve bunlara ek olarak kişinin yaşadığı anne ve baba ölümü, ebeveynden ayrı kalma, boşanma, göç, şiddet olayına tanıklık etme, kazalar ve doğal afetler gibi olaylar olarak tanımlanmaktadır (Herman, 2011). Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını; duygusal, cinsel ve fiziksel istismar; çocuk ihmalini ise fiziksel ve duygusal ihmal olarak ele almıştır (WHO, 2020).

Yetişkin bir bireyin çocuk üzerinde otorite kurmak, sakinleşme aracı olarak çocuğu kullanmak ve çocuğu cezalandırmak amacı ile çocuğun üzerinde hasar bırakacak şekilde elle veya herhangi bir maddeyle şiddet uyguladığı durumların tümü fiziksel ihmal olarak nitelendirilir (Briere ver ark., 2003). Çocuğun cinsel bir obje olarak görülüp cinsel doyum aracı olarak kullanılması ise cinsel istismar olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz durumlar, çocuğun kabulu gibi durumlara bakılmaksızın istismar olarak kabul edilmektedir. Çocuğun yeterliliğinin ve isteklerinin tekrarlı olarak kötülenmesi, sosyal hayatının engellenmesi, çocuğun tekrarlı olarak sosyal hayatına zarar verilmesi veya terk edilme ile tehdit edilmesi, bireyin yaşına ya da kapasitesine uygun olmayan isteklerde bulunulması gibi durumlar ise duygusal istismar olarak nitelendirilir (Kars, 1996). Çocuğun hayatı için gerekli olan barınma, tıbbi ihtiyaçları, korunma ve giyinme gibi ihtiyaçlarının engellenmesi gibi durumlar ise fiziksel ihmal olarak kabul edilir (Bilir ve ark., 1991). Son olarak duygusal ihmal ise, çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi ihtiyacını tam olarak yansıtmama, bireye değersizmiş gibi hissettirme ve çocuğa tehdit edici tavırlar sergileme durumu olarak tanımlanabilir. Kaplan (1996), ihmali pasif; istismarı ise aktif bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Çocukluk çağı, bilişsel şemaların oluştuğu dönem olarak bilinmektedir. Çocukluk çağında travmaya maruz kalan bireyin psikolojik yaralanması daha ağır olmaktadır. Henüz bilişsel şemaların oluşmaması nedeniyle, çocuğun kullanabileceği savunma mekanizmaları sınırlıdır. Çocuk travmaya karşı farklı ve henüz gelişmeyen savunma mekanizmaları arayışına girebilmekte ve bunları tam olarak kullanamadığı zamanlarda ise sosyal ilişkilerinde ve ruh sağlığında ilerleyen dönemlerde birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Öztürk (2003), insanların erken dönemde maruz kaldığı çocukluk çağı travmalarının yetişkinlik dönemlerinde yaşayacakları travmalardan daha ağır izler bırakacağını belirtmektedir. Travmatik olayların fiziksel sonuçlarının yanı sıra anksiyete, depresyon, somatizasyon, alkol ve madde bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu gibi birçok psikolojik sonuçlarının da olabildiği bilinmektedir (Kılıç, 2003).Yapılan birçok araştırmada çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantılarının neticesinde depresyon belirtileri, davranış bozuklukları, öğrenmede güçlük, alkol bağımlılığı, madde bağımlılığı, kendine ve başkalarına zarar verme, düşük öz saygı gibi olumsuzlukların ortaya çıktığı görülmüştür (Güler ve ark., 2002).

3. Alkol ve Madde Kullanım Bozukluğu

Günümüzde madde kullanımı ile ilişkili bozukluklarının tüm dünyada giderek artış gösteren en önemli halk sağlığı sorunlarından birisi olduğu bilinmektedir (Uluğ,1997). DSM-5'te madde kullanımı ile ilişkili bozukluklara neden olan maddeler; alkol, kafein, esrar, halusinojenler (fensiklidin bu gruba dahil edilmiş ve grup kendi içinde fensiklidin ve diğer halusinojenler olarak ayrılmıştır), inhalanlar, opiyatlar, sedatif-hipnotik ve anksiyolitikler, stimulanlar (amfetamin, kokain ve diğer stimülanlar), nikotin ve diğer (ya da bilinmeyen maddeler) şeklinde10'a ayrılmıştır (APA,2013).

ABD' de gerçekleştirilen bir araştırmada, halkın madde kötüye kullanımı veya bağımlılığı için yaşam boyu yaygınlığının %16,7 olduğu görülmüştür. Alkol kötüye kullanımı veya bağımlılığı açısından bu oranın %13,8; alkol dışı maddeler için ise %6,2 olduğu bulunmuştur (Kaplan ve Sadock, 2004). Alkol kullanımı, Batı toplumlarında normal bir tutum olarak kabul edilirken; alkol bağımlılığı anormal bir davranış olarak değerlendirilmektedir (İnce, Doğruer ve Türkçapar, 2002).

3.1. Alkol Kullanım Bozuklukları

18. yüzyılda Dr. Benjamin Rush tekrar eden sarhoşluğun bir problem olup rahatsızlık olarak adlandırılması gerektiğini dile getirmiştir (Brown, 2008). 1850'li yıllarda Magnus Hus ilk defa "alkolizm" kelimesini, kronik alkol kullanım bozukluğu ve tekrar eden sarhoşluğu adlandırmak için kullanmıştır (Gaumond, Davis ve Hill, 2009). Kullanılan bu kavram psikopatolojik bir tanı olarak kabul edilmiştir. 1956'da Amerikan Tıp Birliği tarafından da sınıflandırılmıştır. (Brown, 2008; Kalyoncu ve Mırsal, 2000).
Alkol bağımlılığının farklı türlerde tanımlandığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (1960) alkol kullanım bozukluğunu "İçki içmenin işine engel olduğunu değil de işinin içki içmesine engel olduğunu düşünmeye başlama" olarak tanımlamıştır (Kalyoncu, 2010). Öztürk (2001) alkol kullanım bozukluğunu "bireyin beden ve ruh sağlığını, aile, sosyal ve iş uyumunu bozacak derecede sık ve fazla alkol alma; alkol alma isteğini durduramama ile belirli bir bozukluk" olarak tanımlamaktadır.
Jellinek (1952) alkol kullanımını üç biçimde incelemektedir. Bireyin, sosyal ortamda keyif vermesi için az miktarda alkol tüketmesi sosyal içicilik; bireyin ailevi işlevlerini ve çalışma hayatını kötü yönde değiştirecek seviyede alkollü içki tüketmesi, ancak alkole bağımlılığının olmaması alkol kötüye kullanımı; bireyin uzun süreli, sık sık, aşırı şekilde alkol tüketiminin olması, ailevi işlevlerini ve iş hayatının olumsuz gidişatının ve bireyin alkol alma davranışını kontrol etme yetersizliğinin bulunması bağımlılık olarak adlandırılmaktadır (Piazza ve Wise, 1988).
DSM-V'te madde kullanım bozuklukları kapsamında ele alınan alkol kullanım bozukluklarına (AKB) ilişkin 11 tanı kriterinden en az ikisinin 1 yıllık zaman dilimi içerisinde rastlanmasıyla tanı koyulmaktadır. Bu tanı kriterleri: İstendiğinden fazla miktarda ve sınırının belirlenemediği sürelerce alkol tüketmek, alkolü içki tüketimini bırakmak veya azaltmak için başarısız çabalar, alkol arama davranışının vaktinin büyük bir kısmına hükmetmesi, engellenemez arzunun bulunması, eğitimsel, mesleki ve sosyal işlevselliğin azalması, riskli durumlarda tüketim, bireyin sağlığın bozulması riskine karşın kullanım, yoksunluk ve tolerans olarak belirtilmektedir. Alkol ve madde kullanımı hem toplum hem de birey üzerindeki kısa ve uzun vadeli sonuçları açısından önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (APA, 2013).

3.2. Alkol Kullanımı ve Alkol Bağımlılığının Yaygınlığı

Alkol kullanım bozukluğu, gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde gün geçtikçe büyüyen bir sorun ve engellenmek istenen bir durum olarak görülmektedir. Alkollü içecek tüketimi, ABD'de ve Avrupa'da sıkça rastlanan bir davranış olarak görülmektedir; fakat alkol kullanımının bağımlılık haline dönüşmesi ise mühim bir sağlık problemi olarak kabul edilmektedir (İnce ve ark., 2002). 2001 yılı Ulusal Hane Araştırmasının (National Household Survey) analizlerine göre, ABD'de alkol kullanan kişilerin bütün nüfusa oranları %84 olarak saptanmıştır (World Health Organization [WHO], 2004). Ulusal Alkol ve Alkolle Bağlantılı Durumlar Yaygınlık Araştırması'nın (National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions [NESARC]) 2001-2002 senelerinde ABD'de gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, alkol kötüye kullanımının yaygınlığı %3,81 olarak rapor edilmiştir (NIAAA, 2006).

Türkiye'de ise alkollü içki kullanımı, alkole karşı tutum ve alkol bağımlılığı ile ilişkili araştırma çalışmaları kapsamı dar araştırmalardır (Arıkan, Coşar, Candansayar ve Işık, 1996). Alkol bağımlılığı ve alkol kullanım bozuklukları alanında yapılan ilk geniş çaplı araştırma, 1995'te, İstanbul ilinde 15 ayrı okulu kapsayan, Alkol ve Madde tüketimine yönelik Avrupa Okul Araştırması'dır (ESPAD) (Kalyoncu, 2010). Bu çalışmaya göre, son 1 yıl içinde alkol tüketenlerin oranı %51, son 1 yıl içinde sarhoş olanların oranı ise %24 olarak saptanmıştır. Türkiye Ruh Sağlığı Profili (1997) araştırma çalışmasının veri analizlerine göre, ülkemizde 18 yaş ve üzerindeki bireylerde alkole bağımlılığın görülme sıklığı %0,8 olarak saptanmıştır (Tekin, 2008). Ankara ilinde yarı kentsel bölgede yaşayan 20.000 kişi ile gerçekleştirilen alkol bağımlılığı yaygınlığı araştırma çalışmasında, alkol bağımlılığı sıklığı %0,9 olarak tespit edilmiş; fakat araştırmaya dahil olan hiçbir kadında alkol bağımlılığı tanısı olmadığı için, bu oran sadece erkekler bireylerde %1,9 olarak saptanmıştır (Arıkan ve ark., 1996). Ekuklu ve arkadaşlarının 2004 senesinde Edirne şehir merkezinde 15 yaş ve üzeri 645 kişiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, alkol bağımlılığı oranı %8,3 olarak saptanmıştır (Ekuklu, Deveci, Eskiocak, Berberoğlu ve Saltık, 2004).

Son dönemlerde, Türkiye'de alkol kullanım bozuklukları sorunu yaşayan ve tedaviye başvuruda bulunan hasta sayılarındaki artış, alkol kullanım bozukluğu sorununun giderek artan ve farklılaşan boyutlara ulaştığını göstermektedir. Bu verilerdeki artışa rağmen Türkiye'de alkol kullanımının diğer ülkelere göre daha düşük düzeyde olmasının sebebinin ise, alkol tüketiminin ülkemizde yaşayanların çoğunluğunun inandığı İslam dininde yasaklanmış olması ve alkol tüketenlerin yaşadıkları toplum baskısı nedeniyle kendilerini saklama eğiliminde olmaları olduğu düşünülmektedir (Kalyoncu, 2010).

3.3. Alkol Kullanımı ve Alkol Bağımlılığının Nedenleri

Yaşamda birden fazla etken, alkol kullanmaya karar kılmayı, çocukluk döneminde alkole bağlı problemler yaşamayı ve ileriki yıllarda bağımlılık düzeyinde alkol kullanmayı ve bağımlı olmayı etkilemektedir. Alkollü içki kullanımı sosyokültürel ve psikolojik durumlara bağlanmakla birlikte, alkol tüketimi Batı toplumlarında normal kabul edilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen alkollü içki tüketmeyi etkileyen unsurlar yaşamın bazı anlarında geçici problemlere yol açarken, bazı anlarda da alkol bağımlılığına neden olabilmektedir (Schuckit, 2000). Alkole bağımlılık durumunun tek bir sebebe indirgenemeyeceği; fizyolojik, psikolojik ve sosyokültürel etmenlerin alkol bağımlılığı üzerinde rol oynayan başlıca unsurlar olduğu görülmektedir (Kalyoncu, 2010).

3.3.1 Psikolojik Faktörler

Alkollü içecek kullanımı ve alkol bağımlılığı üzerine geliştirilmiş kuramların geneli, alkollü içki kullanımını, anlık olarak stres atma, günün gerginliğini giderme, bireyin kendini psikolojik olarak güçlü hissetmesini sağlama, doyum gerçekleştirme ve psikolojik sancıları minimalize etme gibi sebeplere bağlamaktadır. Ayrıca alkol kullanımına ilişkin problem yaşayan kişilerin alkolü, rahatlama etkisi yaşama, siniri ve gerginliği azaltma ve günlük stresle daha kolay başa çıkma unsuru olarak kullandıkları gözlemlenmektedir. Alkol bağımlısı olmayan bireyler gözlemlendiğinde ise, yoğun, stresli ve mental açıdan zor geçen bir günün ardından minimal miktarda tüketilen alkollü içkinin, sakin ve var olan durumdan daha iyi hissettirirken, kullanım miktarı fazlalaştıkça kas ve sinir sisteminde fizyolojik olumsuzluklara neden olduğu saptanmıştır (Schuckit, 2000).

Psikanalitik yaklaşım, gelişim evresinde oral dönem fiksasyonu yaşamış, baskıcı ve cezalandırıcı süperegoya sahip bireylerin bilinçdışı bunaltılarını alkollü içki kullanarak azalttıklarını ve oral doyum gerçekleştirdiklerini savunmaktadır (Schuckit, 2000). Alkol tüketmenin; kaygı, stres gibi tepkileri azaltan ve ortadan kaldıran, bilinçdışı kaygı ve stresi minimalize ederek, üst benlik ile daha kolay başa çıkmayı kolaylaştıran, rahatsızlık veren anıları yok eden ve kişilerin kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlayan etkileri bulunmaktadır (Kalyoncu, 2010; Schuckit, 2000). Gürol (2004), sevgi nesnesini kazanma ve kaybetme süreci olarak nitelendirdiği bağımlılığın temelini hatalı nesne ilişkilerinin oluşturduğunu savunmaktadır. Bağımlı birey alkol arar, alkol alımından sonra ise belirli bir süre boyunca güç, rahatlık ve gevşeme hisseder. Kullanılan alkolün etkisi kaybolduğunda, yani alkollü içkinin sağladığı rahatlık hissi geçtiğinde birey kendisini güvensiz, güçsüz ve ambivalan hissetmeye başlar. Psikanalitik görüşü savunanlara göre alkol ile olan bu tip ilişkiler çocukluk çağlarında yaşanmış şiddetli travmaların sonucunda meydana gelmektedir (Pur, 2009).

Davranışçı kuramlar, ölçülebilen ve gözlenebilen davranışları incelemektedirler. Skinner, toplum tarafından uygun davranış biçimlerinin öğretilmemesine ve yeterli pekiştirecin bulunmamasına bağlı olarak bireylerin mevcut davranışlarının yerine kullanabilecekleri daha işlevsel niteliklerdeki becerileri öğrenemediğini belirtmekte ve bağımlı olmayı toplumun bir hatası olarak değerlendirmektedir (Pur, 2009). Bireyin ilk alkollü içki kullanım tecrübesi öncesinde, alkol kullanmanın sosyalliği arttırma, keyif alma, gevşetici ve rahatlatıcı etki gösterme gibi ödüllendirici ve pekiştirici etkileriyle ilgili bir beklenti oluşturması ve ilk alkollü içki kullanımından sonra bu beklentilerinin desteklenmesi bundan sonraki alkol kullanımı kararlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum, toplumda alkol kullanım alışkanlığının pekiştirilmesinde ve bağımlılık derecesine evrilmesinde önemli rol oynamaktadır (Schutkit, 2000; Pur, 2009).

Bilişsel teorilerden biri olan Bandura'nın "sosyal öğrenme teorisi", alkol ve madde kullanım bozukluklarını tanımlayan bir modeldir. "Sosyal öğrenme teorisi"ne göre kişiliğin oluşumu, sosyal ortamlardaki öğrenmeler ve pekiştirmeler yoluyla gerçekleşmektedir. (Bandura, 1969). Sosyal öğrenme teorisine göre alkol tüketimi, bireyin maruz kaldığı stresle başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Bandura'ya (1969) göre alkol tüketme alışkanlığı, sosyal ortamlara uyum sağlamanın kolay olduğu ve bireylerin stres yaşamadığı ortamlarda başlamaktadır; fakat alkol tüketiminin stres giderici etkisi birey üzerinde olumsuz pekiştireç etkisi yaratmakta ve bireyin

sonraki zamanlarda maruz kaldığı stresi azaltmak veya yok etmek için alkol tüketmeye yönelebildiği görülmektedir. Bu durumun sürekli tekrar etmesine bağlı olarak alkol kötüye kullanımı, alkol kullanım bozukluğu veya alkol bağımlılığı riski meydana çıkmaktadır (Maisto, Carey ve Bradizza, 1999).

Benzer şekilde Khantzian'ın (1985) "kendini tedavi hipotezi" de, alkol ve madde kötüye kullanımının kötü hissettiren duyguları kabul edilebilir hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen girişimler neticesinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu girişimler, biyolojik veya psikolojik zayıflığı olan kişilerin alkol ve madde kullanımını bir keyif alma amacının dışında, yaşanmış güçlüğe karşı kuvvetli ve tek destekçi olarak kabul etmelerinden kaynaklanmaktadır (Khantzian, 1997). Bu durum, alkol ve madde kullanımının sürekli olarak tekrarlanmasına ve ve pekiştirilmesine neden olmakta ve keyif almaktan bağımlılığa evrilmesine yol açabilmektedir (Khantzian, 2003). Alkolün ve diğer maddelerin stres karşısında yatıştırıcı ve gevşetici özelliklere sahip olması alkol tüketiminin hem sıklık hem de dozaj seviyesinde arttırıc etkiye sebep olabilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008).

3.3.2. Biyolojik Faktörler

Genetik unsurların, alkol kullanım bozukluğu riski ve alkol bağımlılığına tolerans gelişimi üzerinde oldukça etkili rol oynamaktadır (Kalyoncu, 2010). Alkol bağımlılığında genetik faktörlerin etkisini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, evlat edinme, aile ve ikiz çalışmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Coşkunol ve Altıntoprak, 1999).
Genetik yatkınlığın alkol bağımlılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi geçmiş dönemlerde deney hayvanları üzerinde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. 1972 senesinde ise insanlarla gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda ilk defa genetiğin alkol bağımlılığı üzerinde etkili olduğu sonucunu içeren veriler elde edilmiştir. Biyolojik anne-babalarında alkol kullanım bozukluğu olduğu bilinen evlat edinilmiş çocuklarda, alkollü içki tüketimine yatkınlık olduğu bulunmuştur (Abay ve Ateş, 2001). Birinci derece akrabalarında alkol bağımlılığı bulunan kişiler, bulunmayanlara kıyasla 3-4 kat daha fazla bağımlılığa yatkınlık riskine sahiplerdir (Schuckit, 2000). Schuckit ve arkadaşlarının (1987) çalışmaları doğrultusunda, birinci dereceden akrabalarında alkol bağımlılığı bulunan kişilerin alkolün fizyolojik etkilerine daha yüksek direnç ve daha az sarhoşluk belirtisi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bunların yanı sıra düzenlenen araştırmalar incelendiğinde, alkol kullanım bozukluğunun Dopaminerjik sistem ve GABAerjik sistem ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Dopaminin ödüllendirme sistemi üzerinde oldukça önemli olduğu ve pozitif pekiştire neden olduğu görülmektedir (Tabakoff ve Hoffman, 2013; Şengül ve Herken, 2009). Farklı etnik gruplar ile yürütülen araştırmalarda, farklı sonuçlar gözlemlenmiş ve farklı veriler elde edilmiştir. Ayrıca GABA, inhibitör bir nörotransamitterdir ve merkezi sinir sisteminde baskılayıcı bir etkiye sahiptir. Akut alkol yoksunluğu esnasında azalan GABA etkinliği ve ödül eşiğinin yükselmesi neticesinde olumsuz duygulanım ortaya çıkmaktadır (Koob, 2003). Alkolün akut etkilerinin önemli bir kısmının GABA-A reseptörleriyle ilişkili olduğu ve bu sebeple tolerans ve bağımlılık geliştiği ve yoksunluk belirtilerinin meydana geldiği belirtilmektedir (Enoch, 2008).

3.3.3. Sosyokültürel Faktörler

Alkollü içki kullanımı sosyokültürel, dini ve etnik çeşitliliklere göre değişkenlik göstermektedir. Dini görüşleri alkollü içki tüketimine izin vermeyen topluluklarda alkol

kullanım bozukluğuna rastlanma oranı daha az olmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008; Yılmaz, 2007). Toplumların alkollü içki tüketimine dair bakış açıları, toplumda alkol bağımlığı yüzdesini etkilemektedir (Saraçlı, 2007). Sosyokültürel kuramlar genellikle yüksek ve düşük alkol bağımlılığı düzeyleri olan sosyal toplulukları incelemiştir. Örneğin, Yahudi olan toplumlarda, kişiler evlatlarını düşük miktarlarda alkollü içki tüketilen aile birlikteliklerinde alkolle tanıştırırlar. Toplum tarafından kabul edilebilir seviyede alkollü içki kullanımının olduğu topluluklarda alkol bağımlılığı düzeyinin de topluma oranla az olduğu saptanmıştır. Bu duruma karşılık olarak İrlandalı erkek bireylerin oluşturduğu, sarhoşluk yaşamanın bir kültürel aktivite olduğu topluluklarda, alkol bağımlılığı yüzdesi çok daha yüksek oranlarda olmaktadır (Schuckit, 2000). Bir diğer yandan, toplumun hoş görüdüğü seviyede alkollü içki kullanımının kabul edildiği bazı farklı kültürlerin alkol bağımlılığına karşı negatif bir bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Luty ve Grewal'ın (2002) Büyük Britanya'da gerçekleştirdikleri bir araştırmada, araştırmaya katılanların çoğunluğunun "bağımlıları" inanılmayacak ve güvenilmez karakterler olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca aynı araştırmada alkol bağımlılığının, suçun temel nedenlerinden biri ve toplum için de büyük ve kabul edilemez bir tehdit unsuru olarak algılandığı tespit edilmiştir (Pur, 2009).

Toplumda sosyal kabul edilebilirlik açısından erkek bireylerin alkollü içki kullanımı kabul edilirken; alkollü içki kullanan kadınların toplum tarafından daha fazla damgalandığı görülmektedir (Evren, Saatçioğlu, Evren, Yapıcı ve Çakmak, 2003). Toplumumuzda erkek bireylerin alkol tüketmesi, yetişkinlik ve erkeklik göstergesi olarak kabul görülmektedir (Arıkan ve Coşar, 1996). Bu sebeple, erkeklerde alkol bağımlılığına kadınlara kıyasla daha sık rastlanmasının, alkol tüketen kadının toplum tarafından olumsuz değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca alkol kullanımı yüksek olan kadınların da erkek bireylerle eşit ölçüde alkole bağımlılık geliştirme riskine sahip olduğu dikkat çekmektedir (Saraçlı, 2007).

Çocukluk ve ergenlik çağlarında, ilk sosyal grup olan ailede alkollü içki tüketen bir kişinin örnek olarak alınmasının da alkole başlanmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (İlhan ve ark., 2002). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan toplumlarda alkol tüketiminin daha fazla olmasına bağlı olarak alkol bağımlılığına ve alkol kötüye kullanımına da daha sık rastlandığı belirtilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Bu bağlamda, alkol bağımlılığının bazı etnik gruplarda toplum norm ve kurallarından kaynaklı olarak tetiklenebildiği; bazı kültürlerde ise alkolün yasaklanabildiği ve bağımlılığın ortaya çıkma olasılığının çok daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Pur, 2009).

3.4. Alkol ve Madde Kullanım Bozukluğu ile Çocukluk Çağı Travmaları İlişkisi

Travmatik çocukluk çağı yaşantılarının bireylerin gelecek yaşamlarında farklı psikiyatrik bozukluklar geliştirmesine yol açtığı görülmektedir. Yetişkinlikte meydana gelen alkol kullanım bozuklukları, çocukluk çağı ihmali, istismarı ve sağlıksız aile yaşantısı ile ilişkilendirilmektedir (Mırsal ve ark., 2004).

Birçok araştırmada, çocukluk çağı travmaları ile alkol ve madde bağımlılığı arasında ilişki olduğu görülmektedir (Enoch ve ark., 2010; Higley, Hasert, Suomi ve Linnoila, 1991; Nelson ve ark., 2006; Rothman, Edwards, Heeren ve Hingson, 2008; Shin, Edwards ve Heeren, 2009). Enoch ve arkadaşlarının (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, çocukluk çağı travmatik yaşantısı bulunan bireylerin kontrol grubuna oranla daha alkol ve madde bağımlılıklarının daha fazla olduğu ve çocuklukta yaşanan travmaya bağlı olarak travmatik

etkinin artmasının çoklu madde kullanımına sebebiyet verebildiği bulunmuştur (Enoch ve ark., 2010).

Yaşanmış olan her çocukluk çağı travmatik yaşantısı, bireylerin ileriki yıllarda ömür boyu alkol bağımlılığı risklerini %16 arttırmaktadır (Wu ve ark., 2010). Afifi ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada, fiziksel bir istismara uğramış bireylerde, fiziksel istismara uğramamış bireylere göre alkol kötüye kullanımına ve bağımlılığına, anksiyete bozukluklarına ve dışavurum problemlerine daha fazla rastlanmıştır (Afifi ve ark., 2006). Alkol bağımlılarında, alkol bağımlılığı olmayan bireylere göre çocukluk çağı fiziksel istismarı 6-12 kat, cinsel istismarı ise 18-21 kat daha fazla görülmektedir (Mırsal ve ark., 2004). Bazı araştırmalarda, alkol ve madde bağımlılığı tedavisi alan bireylerde cinsel istismar ve fiziksel istismar öyküsüne rastlanılmıştır (Arellano, 1996; Brems, Johnson, Neal ve Freemon, 2004; Jasinski, Williams ve Siegel, 2000; Walton-Mossa ve McCaulb, 2006). Hem bağımlı bireylerin çocukluk çağlarını inceleyen geriye dönük araştırmalar, hem de çocukluk çağında istismar ve ihmal öyküsü olan bireylerin gelecek yaşantısının incelendiği ileriye dönük araştırmalar alkole ve maddeye bağımlı olanların yüksek oranda cinsel ve fiziksel istismar öyküsüne sahip olduklarını göstermektedir (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Jasinski ve ark., 2000; Mırsal ve ark., 2004).

Yürütülen araştırmalarda, alkol veya madde bağımlılığı tanısı almış kadınlarda, aynı tanıyı almış erkeklere kıyasla daha fazla çocukluk çağı travma öyküsüne rastlanılmıştır (Brems ve ark., 2004; Galaif, Stein, Newcomb ve Bernstein ve ark., 2001; Hyman, Garcia ve Sinha., 2006). Çocukluk çağı cinsel istismar öyküsü bulunan kadınlarda, toplam nüfustaki diğer kadınlara kıyasla 3 kat daha fazla alkol kötüye kullanımı veya alkol bağımlılığı tespit edilmiştir (Tucci ve ark., 2010). Mırsal ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada, alkol bağımlısı kadınlarda cinsel istismara daha çok rastlandığı; fiziksel istismara ise alkol bağımlısı erkeklerde daha sık rastlandığı bulunmuştur.

Alkol, insan yaşamını oldukça olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip, en sık karşılaşılan uyuşturucu olarak görülmektedir. Alkolle tanışma ve düzenli tüketim yaşının düşmesi sebebiyle kanunlar alkole başlangıç yaşını yükseltmeyi hedeflemektedirler. Schäfer ve arkadaşlarının (2007) gerçekleştirdiği araştırmada, çocukluk çağı travma öyküsü olan bireylerin daha küçük yaşta alkol kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çocukluk çağında yaşanılan travma öyküleri fazlalaştıkça, alkol ilk kullanım ve sarhoş olma yaşının git gide düştüğü; ayrıca duygusal istismar öyküsü olan bireylerde alkole toleransın daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar, çocukluk dönemi travma öyküsü olan bireylerin, travmatik yaşantılara maruz kalmamış bireylere oranla, daha çok ve sık alkol ve madde kullandıklarını göstermektedir (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Duran ve ark., 2004; Nelson ve ark., 2006). Moran, Vuchinich ve Hall (2004) tarafından alkol tüketimi olan 2157 ergen ile gerçekleştirilen ve alkol ve madde kullanımı ile istismar türleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, istismar yaşantısı olmayan ergenlerin %16,5'inin, duygusal istismara uğrayanların %24,2'sinin, fiziksel istismara uğrayanların %31,6'sının, cinsel istismara uğrayanların %41,7'sinin hem fiziksel hem cinsel istismara uğrayanların %49,6'sının alkol tüketiminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstismara uğrayan bireylerde alkol ve madde kullanım yatkınlığının daha fazla olması sebebiyle cinsel, fiziksel ve duygusal istismarlar orta ve uzun dönemde alkol ve madde bağımlılığının gelişmesinde risk faktörü oluşturmaktadır (Anda ve ark., 2006; Dube ve ark., 2005; Duran ve ark., 2004; Nelson ve ark., 2006). Roy (2003) gerçekleştirdiği araştırma neticesinde, intihar girişiminde bulunmuş

olan alkol bağımlılarının, intihar girişiminde bulunmamış olanlara göre Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinden, duygusal istismar, cinsel istismar, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal alt ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir (Roy, 2003).

Alpay ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, çocukluk çağı ihmal ve istismar öykülerinin kişinin yaşadığı depresyon ve travma sonrası stres belirtileri üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu saptanmıştır. Çocukluk çağında deneyimlenen olumsuz yaşantıların bireyin yetişkinlik döneminde duygu düzenlemede zorluklar yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, kişiyi en fazla etkisi altında bırakan istismar tipinin duygusal istismar olduğu da araştırma neticesinde saptanmıştır.

4. Depresyon

Depresyon; derin üzüntü, derin üzüntü ile birlikte düşünce, konuşma ve fizyolojik fonksiyonlarda durgunlaşma, değersizlik hissi, isteksizlik, karamsarlık gibi durumlara neden olmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Depresyon neticesinde duygusal, bilişsel ve fiziksel belirtiler meydana çıkmakta ve bu belirtiler, yaşamdan zevk alamama, dikkat dağınıklığı, değersizlik düşünceleri, intihar fikirleri, umutsuzluk, uyku düzenin bozulması, yeme içme düzeninin bozulması, enerjinin azlığı, cinsel istekte azalma olarak kendini gösterebilmektedir (APA, 2013).

Bireylerde depresyon sürecinde, duygu durumlarında üzüntü, ümitsizlik ve çaresizliğin aşırı olduğu görülür. İnsanın ilgisini çeken konular dahil, olaylara ve durumlara karşı ilgisizliğin ve isteksizliğinin artması depresyonun en belirgin özeliği olarak bilinmektedir. Depresyon, bireyde değersizlik duygusunun arttığı, iştah ve uyku bozukluklarının oluştuğu, hayat enerjisinin azaldığı, yaşama son verme düşüncelerinin arttığı ve farklı durumların gözlemlenebildiği psikiyatrik bir hastalık olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 2006). Fiziksel ve davranışsal belirtilerle kendini gösteren, kişinin duygu durumunda ve düşüncelerinde birtakım farklılaşmaya yol açan bir hastalık olarak değerlendirilen depresyon neticesinde, kişinin öz saygısı da azalmakta ve bireylerde yaşa göre de farklı belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Köroğlu, 2006; Köroğlu, 2012).

4.1. Depresyonun Klinik Özellikleri

Köroğlu (2012), duygularımızda, düşüncelerimizde, hareketlerimizde ve bunlarla birlikte bedensel özelliklerimizde oluşan değişimlerin depresyona yönelik belirtiler olduğunu belirtmektedir. Depresyon yaşayan kişilerin, geleceğe dönük düşünceleri açısından kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Hayatına son verme düşünceleri, fobiler ve takıntılı davranışlar depresyonun diğer belirtileri olarak görülmektedir. Depresif bireylerde daha önce alınmış olan kararlara yönelik pişmanlık duygusunun hakim olduğu ve bu bireylerin yeni kararlar alma hususunda da kararsızlık yaşadıkları gözlenmektedir (Yakın, 2014).

Depresyon, bireyin şimdi ve geleceğe dair sürekli olarak olumsuz düşünceler içerisinde olması, sorunlarına karşı çaresiz olduğunu düşünmesi ve bu durumlardan dolayı suçluluk duyması, alacağı sıradan kararlarda dahi kararsızlık yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 2005). Depresyonda görülen en dikkat çekici özelliğin, çökkün duygu durum olduğu

ifade edilmiştir. Bireyin duygu ve düşüncelerini çevresindeki insanlarla paylaşmamasına bağlı olarak ortaya çıkan içine kapanıklık, çevreden kendini geri çekmesi nedeniyle oluşan yalnızlık ve geleceğe yönelik olumsuz beklentiler ortaya çıkmaktadır. Uyku düzeninde bozulma neticesinde gerçekleşen az veya çok uyuma, cinsel ilgide azalma, iştah durumuyla alakalı olarak kilo alma veya kilo verme, enerji kaybına bağlı olarak hareketlerde yavaşlama, üzüntülü duygu durumuna bağlı olarak görülen ağlama durumu depresyonda görülen belirtiler olarak saptanmıştır (Basha, 2016). Depresyon hastalarının şikayetçi olduğu diğer bir konu da, unutkanlıktır ve unutkanlığın, yaşanan konsantrasyon güçlüğünden kaynaklandığı belirtilmektedir (Gezer ve Yenel, 2009).

4.2. Depresyonun Etiyolojisi

Depresyonun ortaya çıkmasında birçok farklı faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bireyin genetik, fizyolojik, biyokimyasal, sosyolojik ve psikolojik yapısının depresyon oluşumunda önemli olduğu belirtilmiştir (Güleç, 2018). Çevrenin olumsuz etkileri, olumsuz ebeveyn tutumları, bedensel ve psikiyatrik hastalıkların olması, madde kullanımının bulunması, cinsiyetten dolayı yaşanılan sorunlar depresyon gelişiminde etkili olan unsurlar arasında yer almaktadır; ancak bunlarla birlikte depresyonun farklı birçok sebebinin de bulunduğu bilinmektedir (Ünal ve ark., 2002).

4.2.1. Psikososyal Faktörler

Stres yaratan olumsuz yaşam olaylarının, bilişsel yatkınlığın ve kişilerarası yatkınlığın bireylerde görülen depresif bozukluklar üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çocukluk çağında deneyimlenen olumsuz yaşantıların bireylerde yetişkinlik döneminde ortaya çıkan depresyon bozukluğu ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Brown, 1989). Yapılan birçok araştırmada, kalıtımsal özelliklerin, kişilik özelliklerinin, düşük eğitim seviyesinin, olumsuz yaşam olaylarının ve bireyin yalnız olmasının depresyonun meydana gelmesi üzerinde etkili olan ciddi risk faktörleri olduğu görülmektedir.

Bunların yanı sıra bilişsel yatkınlık kuramına göre, bireyin zihinsel işleyişi depresyon ile yakından ilişkilidir. Beck ve arkadaşları (1983), nedenler, sonuçlar ve bireyin kendisi ile ilgili negatif çıkarsamaları, işlevsel olmayan tutumları, çökkün duygu duruma yanıtta ruminasyona eğilimi ve öz-eleştiri benzeri bilişsel faktörlerin depresyona yatkınlığı etkilediğini söylemektedir.

Ayrıca, çocukluk çağlarında anne-kaybı yaşama, ihmal ve istismar gibi travmatik durumların da depresyon riskini arttırdığı görülmektedir (Sadock ve ark., 2005). Abela ve arkadaşları (2005), depresyona yatkınlığın geç çocukluktan erken ergenliğe geçiş döneminde ortaya çıktığını ifade etmekte ve bilişsel gelişimi tamamlanmayan bireylerde, henüz ergenliğe adım atarken maruz kalınan stresör, ihmal ve istismar gibi olumsuz durumlar neticesinde ileriki dönemlerde depresyonun ortaya çıkabildiğini savunmaktadır. Düzenlenen araştırmalar, çocuklarda güvenlik arayışının erken yaşlarda oldukça fazla olduğunu ve güvenlik ihtiyacı karşılanamayan çocuklarda ilerleyen dönemlerde depresyona yatkınlığın daha fazla olduğunu göstermektedir (Abela ve ark., 2005). Abela ve Taylor (2003), kişiler arası bağımlılığı bireyin yakınlarıyla ilişki kurabilmesi için abartılı bir şekilde doğrudan ve yüz yüze ilişki kurma isteği olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmada, bağımlılık düzeyi arttıkça depresif belirtilerin şiddetinin arttığı saptanmıştır.

4.2.2.Fiyolojik-Biyokimyasal Faktörler

Depresyon ve duygu durum bozukluklarının vücutta bulunan kimyasal sıvılar ile ilişkisini inceleyen araştırmalarda indolaminler ve katekolaminlerden oluşan iki kümede incelemeler yapılmıştır. Depresyon araştırmalarında noradrenalin, serotonin, asetilkolin, kanda bulunan sodyum-potasyum dengesinin, yine kanda bulunan çinko, magnezyum ve şekerin fazla veya az olduğu saptanmıştır (Köse, 2009; Doğan, 2006). Bireyin biyolojik yapısı incelendiğinde, beyindeki noradrenalin, serotonin, dopamin nörotransmitterlerinin miktarının azalmasının veya etkisiz olmasının depresyona sebep olduğu anlaşılmıştır (Tan, 2019).

4.2.3. Genetik Faktörler

Depresif duygu durumun ortaya çıkmasında etkili olan unsurların başında genetik faktörlerin yer aldığı görülmektedir (Köknel, 2005). Genetik yapı, kişinin hayatında oldukça etkili bir yere sahiptir. İkiz araştırmalarını temel alan metaanaliz çalışmalarında depresyonda genetik geçişin etkili rol oynadığı ve özellikle bipolar bozukluğa bağlı depresyonda genetik geçişin etkisinin daha belirgin olduğu görülmüştür (Ersan ve Abay, 2001). Benzer şekilde düzenlenen aile ve evlat edinme çalışmalarında majör depresif bozukluk tanılı hastaların birinci derece akrabalarında depresyon riskinin arttığı ve biyolojik anne babasında depresyon öyküsü bulunan evlat edilmiş çocuklarda depresyonun görülme riskinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Elder, ve Mosack, 2011; Holmans ve ark., 2007).

4.2.4. Çocukluk Çağı Travmaları ile Depresyon Arasındaki İlişki

Çocukluk çağı travmalarının oldukça kolay tetiklenebilen, bireyler üzerinde mutsuzluk, içe çekilme, intihar düşünceleri gibi uzun dönem etkilerin görülmesine yol açan ve destek alınmadığında depresif bozukluklara yol açabilen yaşantılar olduğu bilinmektedir (Bülbül ve ark. 2013; Ulukol, Kahiloğulları ve Sethi, 2014; Ovayolu, Uçan, ve Serindağ, Serindağ, 2007). Durmuşoğlu ve arkadaşlarının (2006) yürüttüğü çalışmada da çocukluk döneminde maruz kalınan her türlü ihmal ve istismar yaşantısının depresyon semptomları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bülbül ve arkadaşları (2013), bireyler açısından sahip olunan savunma mekanizmaları ve baş etme stratejileri ile üstesinden gelinemeyecek derecede zorlayıcı ve yüksek stresli, sarsıcı etkileri bulunan olayların ruhsal dengeyi bozarak dayanıklılığın azalmasına yol açtığı ve bireylerin ruhsal bozukluklara yatkın hale gelmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir (Eskin ve ark. 2006). Post'un (1992) 'stres duyarlılığı' ya da tutucu (kindling) hipotezine göre, ilk depresyon bireyleri yaşam olaylarına karşı duyarlı hale getirmekte ve daha az stres deneyimi depresif belirtilerin ortaya çıkmasında yeterli olmaktadır. Olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının yetişkinlik döneminde stres duyarlılığını ve dürtüselliği arttırarak depresif belirtilerde ve majör depresyon başlangıcında artışa yol açtığı savunulmaktadır (Nolen-Hoeksema, Girgus ve Seligman 1992; Heim ve ark., 2008).

Çocukluk çağı travmaları, bireylerin duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemekte, duygusal tecrübelerden uzaklaşmalarına ve duygularını dışa vurmada problem yaşamalarına yol açmaktadır (Crow, Cross, Powers ve Bradley; 2014; Carvalho ve ark., 2014). Benzer şekilde Batten ve arkadaşları (2002) da, çocukluk çağında maruz kalınan ihmal ve istismar yaşantılarının yetişkinlik döneminde duygu düzenlemede zorluk

yaşanmasına yol açtığını ve travmatik bireylerin duygusal deneyimlerden kaçındıklarını ve duygularını kabullenmede güçlük çektiklerini savunmaktadır. Duygu düzenlemedeki bu güçlüklerin de bireylerde psikopatolojiyi ortaya çıkardığı ve depresyonu yordadığı görülmektedir (Pothoff ve ark., 2016).

Üzel ve İnci (2020) tarafından depresyon tanısı almış bireyler ile yürütülen çalışmada, çocukluk çağında maruz kalınan duygusal istismar yaşantısı arttıkça depresif belirtilerin arttığı bulunmuştur. Baker ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışma bulguları ise, kadın ve cinsel istismar öyküsünün depresyon gelişimi açısından önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bostancı ve arkadaşlarının (2006) düzenlediği bir diğer çalışmada ise, dağılmış aile profiline sahip olan üniversite öğrencilerinde depresif semptomların şiddetinin daha yüksek olduğu saptanmış ve duygusal ihmalin bireylerin ilerleyen dönemlerde depresif problemler göstermesi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Bostancı ve ark., 2006). Şar ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan çalışma sonucunda da, duygusal ihmalin depresyonun tekrarlanması üzerinde diğer çocukluk travmalarından daha önemli olduğu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan birçok çalışmada özellikle cinsel istismar geçmişi olan bireylerde depresyon oranın ciddi anlamda yüksek olduğu saptanmıştır. Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk çağı travmalarının fiziksel ihmal, cinsel istismar ve duygusal istismar alt boyutlarının tek başlarına depresyonun anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yürütülen araştırmada, duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve cinsel istismar alt boyutlarının birlikte depresyon değişkenini anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada da, duygusal istismar, duygusal ihmal, fiziksel istismar, fiziksel ihmal ve cinsel istismarın depresyon ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocukluk çağı travmalarının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

5. Sonuç

Bu çalışma, çocukluk çağı travmalarının depresyon ve alkol ve madde kullanım bozukluğu üzerinde oldukça önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, depresyon veya alkol kullanım bozukluğu olan bireylerin işlevsel başa çıkma stratejileri kullanmaları açısından psikoeğitim ve psikoterapi ile güçlendirilmesi önerilmektedir. Günümüzde alkol ve madde kullanımındaki artış göz öünene alındığında, çocukluk çağı travmatik yaşantıları bulunan ve psikolojik sorunları ile mücadelede alkol ve madde kullanımı gibi işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerine başvuran bireylere daha işlevsel ve sağlıklı stresle başa çıkma yöntemleri öğretilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde istismara uğramış ve / veya ihmal edilmiş gençlere destekleyici eğitim stratejileriyle yardımcı olmak öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir role sahiptir. Alkol tüketenlere cezbedici içme dürtüsü ile nasıl baş edeceklerini öğretmenin tedavi için hayati önem taşıdığı söylenebilir.

O'Malley (1996) tarafından yürütülen bir araştırmada, baş etme becerisi eğitiminin alkolik bireylerde nüksetmeyi önleme açısından oldukça faydalı olduğu görülmüştür. Bununla uyumlu olarak Corbin, Farmer ve Nolen-Hoekesma (2013), kısıtlama ile başa çıkmanın

olumsuz alkol tüketim davranışları olan bireylere karşı en koruyucu baş etme becerisi olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre, aile terapisi alan bu bireyler, sorunlu içmeyi içeren daha az adaptif reaksiyonları sınırlandırmak için alternatif başa çıkma biçimi olarak bu tedaviden yararlanabilirler.

Alkolik bireylerde özellikle olumsuz duyguları tolere etme becerisinin arttırılmasının tedavi sürecinin önemli bir amacı olduğu belirtilmektedir (Berking ve ark., 2011). Alkoliklerin tedavisi sırasında, olumsuz duyguları tolere etmek açısından depresyonun travma temelli bir sonuç olduğunun dikkate alınması oldukça önemlidir. Huh, Kim, Lee ve Chae (2017) uyumsuz başa çıkma stratejilerinin çocukluk çağı travmaları ile depresyon şiddeti arasındaki ilişkiyi dolaylı ancak anlamlı olarak etkilediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda uyumsuz stratejilerin duygusal istismar ile mevcut depresyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür. Özet olarak, depresyon ve alkol kullanım bozukluğu olan travmatize bireylerin tedavisinde baş etme becerilerinin geliştirilmesinin anahtar rol oynadığı anlaşılmaktadır.

6.Kaynakça

Abay, E. ve Ateş, İ. (2001). Bağımlılığın Genetiği. *Bağımlılık Dergisi,* 2(2), 68-70.

Abela JR & Taylor G.(2003). Specific vulnerability to depressive mood reactions in schoolchildren: the moderating role of self-esteem. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 32(3):408-18.

Abela JR, Hankin BL, Haigh EA, Adams P, Vinokuroff T, & Trayhern L. (2005). Interpersonal vulnerability to depression in high-risk children: the role of insecure attachment and reassurance seeking. *J Clin Child Adolesc Psychol*,34(1):182-92.

Afifi, T.O., Brownridge, D.A., Cox, B.J. & Sareen, J. (2006). Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse and Neglect*, 30(10), 1093- 1103.

Alpay, E. H., Aydın, A., & Bellur, Z. (2017). Çocukluk Çağı Travmalarının Depresyon ve Travma Sonrası Stres Belirtileri ile İlişkisinde Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Aracı Rolü. *Klinik Psikiyatri, 20,* 218-226.

Anda, R.F., Felitti, V.J., Bremner, J.D., Walker, J.D., Whitfield, C., Perry, B.D., ve ark. (2006) The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.

APA. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (1. Baskı; E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayınları.

Arellano, C. M. (1996). Child maltreatment and substance use: A review of the literature. *Substance Use and Misuse*, 31(7), 925–927.

Arıkan, Z., Coşar, B., Işık, A., Candansayar, S. ve Işık, E. (1996). Yarı kentsel bir bölgede alkolizm prevelansı. *Kriz Dergisi*, 4(2), 93-100.

Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, C.K., Norris, F.H., Jones, E.C., & Murphy, A.D. (2009) Childhood trauma and adulthood physical health in Mexico. *J Behav Med.*, 32, 255-69.

Basha, E. (2016). *Kosova savaşı gazilerinin depresyon anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi.

Batten, S. V., Follette, V. M., & Aban, I. B. (2002). Experiential avoidance and high-risk sexual behavior in survivors of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 10*(2), 101 120.

Beck AT, Epstein N, Harrison R. (1983). Cognitions, attitudes and personality dimensions in depression. *Br J Cogn Psychother*, 1, 1-16.

Berking M, Margraf M, Ebert D ve ark. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *J Consult Clin Psychol*. 79:307–318.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N., & Güneysu, S. (1991). 4-12 yaşları arasında 16100 çocukta örselenme durumları ile ilgili bir inceleme. Çocuk istismarı ve ihmali, çocukların kötü muameleden korunması *I. Ulusal Kongresi Kitabı*. Ankara

Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. & Çoban, Ş. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresif Belirtileri Üzerine Etkisi. *New/Yeni Symposium Journal,* 44 (4), 189-195.

Brems, C., Johnson, M. E., Neal, D., & Freemon, M. (2004). Childhood abuse history and substance use among men and women receiving detoxification services. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse,* 30(4), 799–821.

Briere, J., & Elliott, D. M. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse & Neglect,* 27(10), 1205-1222.

Briere, J. N., & Scott, C. (2016). *Travma Terapisinin İlkeleri.* İstanbul Bilgi Üniversites Yayınları.

Brown, G.W & Harris, T.O. (1989). Depression. In: Brown GW, Harris TO, editors. *Life events and illness. New York:* Guilford Press, 49-93.

Brown, S., & Yalom, I. (2008). *Alkolizm terapisi*. (Çev. T. Kazmirci). İstanbul: Prestij Yayınları. (Eserin orijinali 1995'de yayımlandı).

Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, I., Karabatak, O., & Alpak, G. (2013). Yineleyen ve ilk atak depresyonda çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14,* 93-9.

Carvalho Fernando, S., Beblo, T., Schlosser, N., Terfehr, K., Otte, C., Löwe, B., Wolf, O.T., Spitzer, C., Driessen, M., & Wingenfeld, K. (2014). The impact of self-reported childhood trauma on emotion regulation in borderline personality disorder and majör depression. *J Trauma Dissociation,* 15, 384-401.

Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A., Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 99 112.

Corbin, W. R., Farmer, N. M., & Nolen-Hoekesma, S. (2013). Relations among stress, coping strategies, coping motives, alcohol consumption and related problems: A mediated moderation model. *Addictive Behaviors, 38*(4), 1912-1919.

Coşkunol, H. ve Altıntoprak, E. (1999). Alkol kullanımının genetik yönleri. *Klinik Psikiyatri,* 2(4), 222-229.

Crow, T., Cross, D., Powers, A., & Bradley, B. (2014). Emotion dysregulation as a mediator between childhood emotional abuse and current depression in a low-income African American sample. *Child Abuse Neg*, 38, 1590-1598.

Demir, C. (2020). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, başa çıkma tutumları, depresyon ve alkol kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Haliç Üniversitesi.

Doğan T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zeka Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Sakarya.

Dube, S. R., Anda, R. F., Whitfield, C. L., Brown, D. W., Felitti, V. J., Dong, M. ve ark. (2005).Long-term consequences of childhood sexual abuse by gender of victim. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430–438.

Durmuşoğlu, N. & Doğru, S.S.Y. (2006). Çocukluk örseleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 15, 237-246.

Ekuklu, G., Deveci, S., Eskiocak, M., Berberoğlu, U. & Saltik, A. (2004). Alcoho prevelance and some related factors in Edirne Turkey. *Yonsei Medical Journal*, 45(2), 207-214.

Elder, B. L., & Mosack, V. (2011). Genetics of depression: an overview of the current science. *Issues in mental health nursing*, 32(4), 192-202.

Enoch, M. (2008). The role of GABA(A) receptors in the development of alcoholism. *Pharmacol Biochem Behav*, 90, 95–104.

Enoch, M.A., Hodgkinson, C.A., Yuan, Q., Shen, P.H., Goldman, D. & Roy, A. (2010). The influence of GABRA2, childhood trauma, and their interaction on alcohol, heroin, and cocaine dependence. *Biological Psychiatry*, 67(1), 20-27.

Ersan, E. & Abay, E. (2001). Depresyonun genetik nedenleri. *Duygudurum Dizisi*, 6, 277-82.

Eskin, M., Akoğlu, A., & Uygur, B. (2006). Ayaktan tedavi edilen psikiyatri hastalarında travmatik yaşam olayları ve sorun çözme becerileri: İntihar davranışıyla ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *17*(4), 266-275.

Evren, E.C., Saatçioğlu, Ö., Evren, B., Yapıcı, A. ve Çakmak, D. (2003). Alkol kullanım bozukluğunda cinsiyet farklılığı: Yatan hasta verilerinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi,* 4(3), 96-100.

Galaif, E. R., Stein, J. A., Newcomb, M. D., & Bernstein, D. P. (2001). Gender differences in the prediction of problem alcohol use in adulthood: Exploring the influence of famil factors and childhood maltreatment. *Journal of Study on Alcohol,* 62(4), 486– 493.

Gaumond, P., Davis, C., & Hill, T. (2009). Public policy, treatment. Fisher, G.L. & Roget N.A. (Ed), *Encyclopedia of substance abuse prevention, treatment, & recovery* içinde, 735 742. Los Angeles: Sage Publications.

Geçtan E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gezer E, Yenel F. (2009). Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4): 1 13.

Güleç C. (2018). *Psikiyatrinin ABC'si* "4. Baskı". İstanbul; Say Yayınları.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 24 (3), 128-134.

Heim C, Newport DJ, Mletzko T, Miller AH, Nemeroff CB. (2008). The link between childhood trauma and depression: insights from HPA axis studies in humans. *Psychoneuroendocrinology*, 33(6):693- 710.

Herman, JL. (2011). *Travma ve iyileşme*. Tosun T, Ç.Editör. 1. Baskı. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Holmans, P., Weissman, M., Zubenko, G., Scheftner, W., Crowe, R., DePaulo, J., ... & Levinson, D. (2007). Genetics of recurrent early-onset major depression (GenRED): Final genome scan report. *American Journal of Psychiatry*, 164(2), 248-258

Huh, H. J., Kim, K. H., Lee, H. K., & Chae, J. H. (2017). The relationship between childhood trauma and the severity of adulthood depression and anxiety symptoms in a clinical sample: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Affective Disorders*, *213*, 44-50.

Hyman, S. M., Garcia, M., & Sinha, R. (2006). Gender specific associations between types of childhood maltreatment and the onset, escalation and severity of substance use in cocaine dependent adults. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 32(4), 655–664.

İlhan, Ö.İ., Doğan, Y.B., Demirbaş, H. ve Boztaş, M.H. (2002). Alkol bağımlılarında alkole başlamada belirleyici risk etmenlerinin gelişim dönemlerine göre incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 3(2), 84-90.

İnce, A., Doğruer, Z. ve Türkçapar, M.H. (2002). Erken ve geç başlangıçlı erkek alkol bağımlılarında sosyodemografik, klinik ve psikopatolojik özelliklerin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri,* 5(2), 82-91.

Jasinski,. J. L., Williams, L. M., & Siegel, J. (2000). Childhood physical and sexual abuse as risk factors or heavy drinking among africanamerican women: A prospective study. *Child Abuse & Neglect,* 24(8), 1061–1071.

Kalyoncu, Ö.A. (2010). *Plastik düşler.* İstanbul: Kapital.

Kaplan, S. (1996). *Physical abuse and neglect. In child and adolescent psychiatry*. A *comprehensive textbook*. 2nd ed (ED M Lewis):1033-1041. Baltimore, MA, Williams & Wilkins.

Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (2004). *Madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar.* Abay E (Çeviri). Klinik Psikiyatri. Nobel Tıp Kitabevleri, 75-119.

Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları.* Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Khantzian, E.J. (2003). The self-medication hypothesis revisated: the dually diagnosed patent. *Primary Psychiatry,* 10(1), 47-54.

Khantzian, E.J. (1997). The self-medication hypothesis of substance use disorders: a reconsideration and recent applications. *Harvard Review of Psychiatry*, 4(5), 231- 244.

Khantzian, E. J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *The American Journal of Psychiatry*, 142(11), 1259–1264. https://doi.org/10.1176/ajp.142.11.1259.

Kılıç, C. (2003). *Ruhsal travma sonrası stres bozukluğu gelişiminin belirleyicileri: Bir gözden geçirme.* Aker ve ME Önder. *Psikolojik travma ve sonuçları*, 51-65.

Koob, G.F. (2013). Theoretical frameworks and mechanistic aspects of alcohol addiction: Alcohol addiction as a reward deficit disorder. *Curr Top Behav Neurosci*, 13, 3–30.

Köknel, Ö. (2005*). Ruhsal çöküntü: Depresyon* "6. Baskı". İstanbul; Altın Kitaplar Yayınevi.

Köroğlu E. (2006). *Depresyon Nedir? Nasıl Başedilir?* "5. Baskı". Ankara: HYB Yayınları.

Köroğlu E. (2012). *Kaygılarımız Korkularımız* "6. Baskı". Ankara: HYB Yayınları.

Maisto, S.A., Carey, K.B. & Bradizza, C.M. (1999). *Social learning theory. Leonard, K.E. & Blane, H.T. (Ed), Psychological theries of drinking of alcohol 2nd edition içinde* (pp. 106-123).

Mırsal, H., Kalyoncu, A., Pektaş, O., Tan, D. & Beyazyürek, M. (2004) Childhood trauma in alcoholics. *Alcohol & Alcoholism,* 39(2), 126-129.

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. (2006). *Alcohol use and alcohol use disorders in the United States: Main findings from the 2001 - 2002 national epidemiologic survey on alcohol and related conditions (NESARC).* Bethesda, MD.

Nelson, E.C., Heath, A.C., Lynskey, M.T., Bucholz, K.K., Madden, P.A., Statham, D.J., ve ark. (2006). Childhood sexual abuse and risks for licit and illicit drug-related outcomes: a twin study. *Psychological Medicine,* 36(10), 1473-1483.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S., Seligman, M.E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: a 5-year longitudinal study. *J Abnorm Psychol*, 101(3),405-22.

O'Malley, S. S. (1996). Opioid antagonists in the treatment of alcohol dependence: clinical efficacy and prevention of relapse. *Alcohol and Alcoholism, 31*(1), 77-82.

Ovayolu, N., Uçan, Ö. ve Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,*2 (4),14-22.

Öztürk, E. (2003). Travma kökenli dissosiyatif bozukluk vakalarinin aile bireylerindeki çocukluk çagi travmalari (Childhood traumata in the first degree relatives of traumatized dissociative patients) (*Doctoral dissertation, Doctoral Dissertation*).

Öztürk, M.O. (2001). Psikoaktif madde kullanımına bağlı bozukluklar. *Ruh sağlığı ve bozuklukları* içinde (sf. 519-550). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Öztürk, M.O., ve Uluşahin, A. (2008). Psikoaktif madde kullanımına bağlı bozukluklar. Öztürk M.O. ve Ulusahin A. (Ed), *Ruh sağlığı ve bozuklukları* cilt II içinde (sf. 687- 735). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.

Piazza, N.J. & Wise, S.L. (1998). An order-theoretic analysis of Jellinek's disease model of alcoholism. The International *Journal of the Addictions,* 23(4), 387-397.

Post, R.M. (1992). Transduction of psychological social stress into the neurobiology of recurrent affective disorder. *Am J Psychiatry,* 149, 999-1010.

Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F. J., Martins, E. C., . . . Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: a comparison between six european countries. *Personality and Individual Differences,*98, 218-2.

Pur, İ. G. (2009). *Alkol Bağımlısı Hastalar İçin Sinematerapi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Ross, Colin, A. (2007) Borderline Personality Disorder and Dissociation. *Journal of Trauma and Dissociation.*

Rothman, E.F., Edwards, E.M., Heeren, T. & Hingson, R.W. (2008). Adverse Childhoo Experiences Predict Earlier Age of Drinking Onset: Results From a Representative US Sample of Current or Former Drinkers. *Pediatrics*, 122(2), 298-304.

Roy, A. (2003). Distal risk factors for suicidal behavior in alcoholics: replications and new findings. *Journal of Affective Disorders,* 77(3), 267-271.

Sadock BJ, M.D. Virginia A, & Sadock MD. (2005). *Klinik psikiyatri. 2 ed*. Ankara: Güneş Kitapevi.

Saraçlı, Ö. (2007). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı ile ilişkili bireysel ve psikososyal faktörler*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı. Zonguldak.

Schuckit, M.A. (2000). *Alcohol-Related disorders*. Sadock B.J. & Sadock V.A. (Ed), *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry 7th edition* içinde (pp. 953-971). Philadelphia: Lippincott Williams&Wilkins.

Schuckit MA., Wilhelmsen K., Smith TL., Feiler HS., Lind P., Lange LA., ve ark. (1987). Autosomal linkage analysis for the level of response to alcohol. *Alcohol Clin Exp Res*, 29(11):1976-82

Shin, S.H., Edwards, E.M. & Heeren, T. (2009). Child abuse and neglect: Relations to adolescent binge drinking in the national longitudinal study of Adolescent Health (AddHealth) Study. *Addictive Behaviors,* 34(3), 277-280.

Şengül, C. ve Herken, H. (2009). Genjetikten epigenetiğe alkol bağımlılığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(3), 239-245.

Tabakoff, B. & Hoffman, P.L. (2013). The neurobiology of alcohol consumption and alcoholism: An integrative history. *Pharmacol Biochem Behav,* 113, 20-37.

Tan O. (2019). *Depresyon* "10. Baskı". İstanbul: Timaş Yayınları.

Tekin, M. (2008). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel model çerçevesinde sosyal anksiyete bozukluğu ve alkol kötüye kullanımı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Muğla.

Tucci, A.M., Kerr-Corrêa, F. & Souza-Formigoni, M.L. (2010). Childhood trauma in substance use disorder and depression: An analysis by gender among a Brazilian clinical sample. *Child Abuse and Neglect*, 34(2), 95-104.

Uluğ B. (1997). *Madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar*. Güleç C, Köroğlu E(Eds). *Psikiyatri Temel Kitabı. 1. Baskı*, Ankara: MedioGraphics Ajans Matbaacılık Hizmetleri, 1997: 299-320.

Ulukol, B., Kahiloğulları, A.K., & Sethi, D. (2014). Adverse childhood experiences survey among university students in Turkey. *WHO Regional Office for Europe: Copenhagen*.

Ünal S, Küey L, Güleç C, Bekaroğlu M, Evlice YE, Kırlı S. (2002). Depresif bozukluklarda risk etkenleri. *Klinik Psikiyatri,* 5: 8–15.

Üzel, T., & İnci, F. (2020). *Depresyon hastalarında çocukluk çağı travmaları, başa çıkma tutumları, intihar düşüncesinin düzeyi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Walton-Mossa, B., & McCaulb, M. E. (2006). Factors associated with lifetime history of drug treatment among substance dependent women. *Addictive Behaviors,* 31(2), 246–253.

World Health Organization (WHO). (2004). *Global status report on alcohol.* Geneva.

World Health Organization Child Maltreatment. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/.Erişim Tarihi: 14.11.2020.

Wu, N.S., Schairer, L.C., Dellor, E. & Grella, C. (2010). Childhood trauma and health outcomes in adults with comorbid substance abuse and mental health disorders. *Addictive Behaviors,* 35(1), 68-71.

Yakın, G. (2014). *İstanbul Dr Lütfi Kırdar Eğitim ve Araştırma Hastanesinde çalışan sağlık personellerinin (hemşire, ebe, sağlık memuru ve acil tıp teknisyeni) depresyon ve tükenmişlik düzeyinin değerlendirilmesi.* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. İstanbul.

Yılmaz, M.E. (2007). *100. Yıl Üniversitesi öğrencilerinde alkol, sigara kullanımı ve ilişkili olduğu etmenler.* Yayınlanmamış Lisans Üstü Tezi, 100. Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Anabilim Dalı. Van.

Tam Metin No: TM049

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OYUN KAVRAMINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN METAFORLARLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Seçil Besim Ayhan
@secil.besim@neu.edu.tr
Near East University
Şengül Başarı
@sengul.basari@neu.edu.tr,
Near East University

ÖZET

Öğrenme eğilimi, insanın doğduğu andan itibaren gözle görülen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eylem yaşam boyu süreklilik göstermektedir. Öğrenme sürecindeki en etkili araçlardan biri olan oyun, tarihsel olarak incelendiğinde kültür kavramından çok daha önce ortaya çıktığı hatta kültürü şekillendiren etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde oyunun hayvanlarda olduğu gibi bebeklerde de güdüsel bir şekilde çevrenin etkisi olmadan da gelişebildiğini ifade eden araştırmalar söz konusudur. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin metaforik yaklaşımlarını saptayarak yorumlamaktır. Geleceğin eğitimcileri olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının öğrenme üzerine bu denli etkisi olduğu araştırmalarla kanıtlanan oyuna bakış açılarının bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup durum çalışması desenindedir. Çalışma grubunu özel bir üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak metaforlar, veri analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandığı metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan oyuna ilişkin görüşlerinin, bugün kabul edilen oyunların özellikleriyle birebir uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Oyun, metafor, öğrenme-öğretme süreci*

EVALUATION OF THE THOUGHTS OF THE CLASS TEACHER CANDIDATES ABOUT THE GAME CONCEPT WITH METAPHORITES

ABSTRACT

Learning tendency appears as a visible behavior from the moment a person is born. This action is continuous throughout life. Play, which is one of the most effective tools in the learning process, is defined as activities that emerged long before the concept of culture and even shaped culture when examined historically. When the literature is examined, there are studies stating that the game can develop in babies as well as in animals, motivationally, without the effect of the environment. The aim of this study is to identify and interpret the metaphorical approaches of teacher candidates regarding the concept of play. It is thought that the perspective of the teacher candidates, who are educated as future educators, on the game, which is proved by researches that it has such an impact on learning, is important in this sense.

The research was conducted with a qualitative method and is in a case study design. The study group consists of students who study at the classroom teaching department at a private university and participate voluntarily in the study. In the research, metaphors were used as data collection tools, and descriptive analysis was used in data analysis. It was concluded that the students' views about the game, which emerged through the metaphors they used, were exactly compatible with the features of the games accepted today.

Keywords: *Play, metaphor, learning-teaching process*

1.Giriş

Öğrenme eğilimi, insanın doğduğu andan itibaren gözle görülen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eylem yaşam boyu süreklilik göstermektedir. Öğrenme sürecindeki en etkili araçlardan biri olan oyunun, tarihsel olarak incelendiğinde kültür kavramından çok daha önce ortaya çıktığı hatta kültürü şekillendiren etkinlikler olarak da tanımlandığı görülmektedir (Akıllı, 2011; Büyükalan, 2014). Alan yazın incelendiğinde oyunun hayvanlarda olduğu gibi bebeklerde de güdüsel bir şekilde çevrenin etkisi olmadan da gelişebildiğini ifade eden araştırmalar söz konusudur. Piaget: oyunu bilişsel- öğrenme süreci açısından aşamalandırmıştır. Vygotsky: Sosyal öğrenme süreci için gerekli bir eylem olduğunu vurgulamıştır. Oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, iletişim, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli, gerçek hayatın parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Dönmez, 1992, 12; Poyraz, 2012, Adıgüzel, 2015).

Öğretmenin liderliği eğitim ve öğretim açısından tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi ilkokulda da önemli bir durumdur. Birçok farklı öğretim yönteminin varlığı içinde hedef kitlenin yaşı, ihtiyaçları ve ilgi durumu dikkate alındığında oyun yönteminin yaygın olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir (Yaman, 2020).

Bu çalışmanın KKTC'de sınıf öğretmenliği öğrenimi gören KKTC uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması ve daha sonraki çalışmalarda farklı ülkelerdeki sınıf öğretmeni adaylarıyla karşılaştırma yapılabilmesi açısından bir adım teşkil etmesi çalışmayı diğer çalışmalardan ayrılan en önemli özellik olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin metaforik yaklaşımlarını saptayarak yorumlamaktır.

Geleceğin eğitimcileri olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının öğrenme üzerine bu denli etkisi olduğu araştırmalarla kanıtlanan oyuna bakış açılarının bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur.

- Sınıf öğretmeni adayları "oyun" kavramına ilişkin düşüncelerini ortaya koymada hangi metaforları kullanmışlardır?
- "Oyun" kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforların ortak özellikleri hangi başlıklar altında toplanabilir?

2.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup durum çalışması desenindedir. Durum çalışmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı durumu yaşayan ve bu durumdan dolaylı veya dolaysız etkilenen kişilerdir. Bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın sınırlılıkları dikkate alındığında ortalama olarak istenen özellikleri taşıyan kişilerin seçilmesi ile oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubu özel bir üniversitede Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören KKTC uyruklu 38 gönüllü öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanması aşamasında öğrencilere "Oyunu canlı ya da cansız bir şeye benzetseniz bu ne olurdu? Neden? " şeklinde bir soru formu uygulanmıştır. Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerinin sistematik olarak yorumlandığı analiz yöntemi, içerik analizi olarak alan yazında yerini almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin çözümlenmesi aşamasında veriler ayıklanarak kodlamalar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlamaların yer aldığı kategoriler belirlenerek kodlar kategorilerin altına yerleştirilmiştir. Bu işlem iki farklı araştırmacı tarafından bireysel olarak yapılmış, daha sonra ortak olan çözümlemeler

araştırmaya yansıtılmak üzere uzman görüşüne gönderilmiştir. Buradan da elde edilen sonuç %70'in üzerinde bir uyumluluk gösterdiğinden araştırma kategorileri Tablo 2'deki gibi belirlenmiştir.

3.Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın daha sonra yapılacak olan diğer çalışmalara ışık tutması adına önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Oyun" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Alfabetik Dağılımı

No	Metafor	F	%
1	Arkadaş	8	21.05
2	Film/çizgi film	3	7.89
3	Gökkuşağı	12	31.57
4	Hayat	4	10.52
5	Lunapark	3	7.89
6	Pencere	4	10.52
7	Sürpriz kutusu	1	2.63
8	Özgürlük	3	7.89
	Toplam	***38***	***100***

Öğrencilerin oyun kavramına ilişkin en çok %31.57'lik bir oranla "gökkuşağı" metaforunu kullandığı görülmektedir. İkinci sırada ise %21.05 ile"arkadaş" metaforu yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Oyun" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Metafor	f	%
Temel İhtiyaç	Arkadaş	8	21.05
Eğlence aracı	Film/Çizgifilm (3), Lunapark(3), Sürpriz kutu(1), Gökkuşağı (4)	11	28.94
Özgürleşme süreci	Özgürlük (3), Gökkuşağı (3)	6	15.79
Rahatlama aracı	Pencere (3), Gökkuşağı(5)	8	21.05
Hayata hazırlık	Pencere (1), Hayat (4)	5	13.16

Tablo 2'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının oluşturduğu kategoriler incelendiğinde toplam 5 farklı kategori oluştuğu görülmüştür. Buna göre "oyun" kavramının

en çok eğlence aracı kategorisiyle (%28.94) ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise temel ihtiyaç ve rahatlama aracı kategorileri (%21.05) yer almaktadır.

«Oyun gökkuşağına benzer. Çünkü renkler gibi eğlencelidir.» k4

«Oyun gökkuşağına benzer. Çünkü gökkuşağı gibi bitmeyen bir özgürlük vardır. Başlangıcı da sonu da sınırlı değildir.» k18

«Oyun çizgi filme benzer. Çünkü eğlenceli bir şekilde merak uyandırır.»k37

«Oyun hayata benzer. Çünkü hayattaki rolleri deneyimleme şansı tanır. Örneğin evcilik oynarken çocuk anne rolüne girer.»k23

Öğrencilerin kullandığı metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan oyuna ilişkin görüşlerinin, bugün kabul edilen oyunların özellikleriyle birebir uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Erden (2018) ve Erden (2018)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Ortaya çıkan kategoriler dikkate alındığında Çakaroğlu ve Ömür (2018)'in çalışmalarıyla ortaya koydukları kategorilerle uyumluluk göstermektedir.

Oyunların rahatlatıcı özelliğinin olması, ihtiyaç olarak görülmesi, mutluluk kaynağı olarak ifade edilmesi açısından çalışma bulguları Tok (2018) ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki, KKTC uyruklu öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin metaforları TC uyruklu öğrencilerin metaforlarıyla benzeşim göstermektedir. Bu çalışmada vurgulanması gereken nokta oyunla ilgili bugüne kadar edinilmiş deneyimlerin oyuna ilişkin geliştirilen metaforların ülkeden ülkeye pek farklılık göstermediğidir.

4.Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2015). Eğitimde Yaratıcı Drama (6. Baskı) Ankara Pegem Akademi

Akıllı, S. (2011) Deneyim ve Eğitim (2. Baskı) Ankara ODTÜ Yayıncılık.

Büyükalan Filiz, S. (Ed) (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (3. Baskı) Ankara Pegem Yayıncılık.

Çakaroğlu, D. ve Ömür H. E. (2020). Oyun Kavramına İlişkin Algının Metafor Yoluyla Belirlenmesi. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: IV, Sayı: 1.

Dönmez Baykoç, N. (1992). Oyun Kitabı, İstanbul: Esin Yayınevi.

Erden, F. (2016). Çocuk ve oyun, M. Ören (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eren, B. (2018). Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının "Oyun" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Turkish Studies Social Sciences. Vol.13/18

Poyraz, H. (2012). Okulöncesinde oyun ve oyun örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: metafor analizi örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi. 26 (2), 600-611.

Yaman, B. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin "Oyunla Öğretim" Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Çalışması. Temel Eğitim Dergisi Vol. 2/1

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Tam Metin No: TM050

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TR DİZİN DERGİLERDE 2016-2020 YILLARI ARASINDA YAYINLANAN MAKALELERDEKİ ANAHTAR SÖZCÜKLERİN İNCELENMESİ

Mustafa EMEK
@mustafaemek@ksu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7959-6235

ÖZET

Bilimsel yayınlarda kullanılan anahtar sözcükler çalışılan konuyla ilgili ön bilgi verme, alan yazın taraması yapan araştırmacıların istedikleri yayınlara kolayca ulaşmalarını sağlama gibi fonksiyonlara sahiptirler. Böylece yapılacak bir arama işini kolaylaştırabilecekleri gibi ilgili alanda çalışılan konulara yönelik fikir de verirler. Bu nedenle anahtar sözcük oluşturmak ve her bilimsel yayında konuyla ilgili doğru anahtar sözcük kullanmak önemlidir. Bir alandaki anahtar sözcükler üzerine yapılan çalışmaların ise o alanda çalışılan konuları, temaları, bu konu ve temaların çalışılma sıklıklarını, yıllara ve yayınlandıkları yerlere göre dağılımlarını, alandaki yeni yönelimleri ortaya koyma gibi katkıları vardır. Ayrıca bu çalışmaların araştırmacılara fikir verme ve onları alanla ilgili yönlendirme işlevleri de bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan anahtar sözcüklerin kesitsel tespitini yapmak, ilgili alanda çalışan araştırmacılara çalışma konuları ve alan eğilimleri hakkında fikir vermek, anahtar sözcük kullanımı konusunda bir uygulama birliği sağlamaya yönelik mesafe kat etmek bu çalışmanın hazırlanmasını sağlayan etmenlerdir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili anahtar sözcüklere ilişkin çalışmaların sayıca yetersizliği bu araştırmanın ortaya çıkışında etkili olan bir diğer durumdur. Çalışmanın amacı 2016 Ocak-2020 Eylül tarihleri arasında "Tr Dizin" dergilerde yayınlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik makalelerin anahtar sözcüklerini tespit edip ilgili oldukları konu alanı yönünden temalara göre sınıflamak, söz konusu anahtar sözcüklerin kullanım sıklıklarını belirlemek, elde edilen bulgulardan hareketle alanla ilgili çıkarımlarda bulunmaktır. Araştırmanın kapsamını "Tr Dizin 4.1.2 Sürümü" veri tabanında "Türkçe öğretimi", "Türkçe eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan arama sonucunda ortaya çıkan 1644 makaleden 53 farklı dergide yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili olan 161 makale oluşturmaktadır. Çalışma nitel temel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veri analiz işleminin tamamlanmasının ardından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında söz konusu yıllarda "Tr Dizin" dergilerde yayınlanan makalelerde 21 farklı konu alanında, 350 farklı anahtar sözcüğün kullanıldığı tespit edilmiştir. Sayısal olarak en çok dilbilim ve dil öğretimi ile ilgili anahtar sözcüklerin kullanıldığı, en az ise alan yazın ve dinleme becerisi ile ilgili anahtar sözcüklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafikler kullanılarak sunulmuştur. 2016-2020 yılları arasında "Tr Dizin" dergilerde yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makalelerde en çok çalışılan konuların sırasıyla dilbilim ve dil öğretimi olduğu, konuşma ve dinleme becerisinin diğer konulara göre daha az çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca makalelerde aynı kavramın birden fazla anahtar sözcükle karşılandığı bulgusundan hareketle alanla ilgili anahtar sözcük kullanımında bir kullanım birliğinin henüz sağlanamadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, anahtar sözcük.

EXAMINATION OF THE KEY WORDS IN THE ARTICLES PUBLISHED IN TR DIRECTORS BETWEEN 2016-2020 FOR THE TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Keywords used in scientific publications have functions such as providing preliminary information about the subject being studied, enabling researchers who search the literature to easily access the publications they want. Thus, they can facilitate a search task as well as give an idea about the subjects studied in the related field. For this reason, it is important to create keywords and use the correct keyword related to the subject in every scientific publication. Studies on key words in a field have contributions such as revealing the topics and themes studied in that field, the frequency of study of these topics and themes, their distribution according to years and places of publication, and new trends in the field. In addition, these studies have functions to give ideas to researchers and to direct them in the field. Determining the keywords used in the field of teaching Turkish as a foreign language in a cross-sectional manner, giving an idea to the researchers working in the relevant field about their study subjects and field trends, and making progress towards ensuring a common practice in the use of keywords are the factors that make this study possible. In addition, the insufficient number of studies on key words in the field of teaching Turkish as a foreign language is another factor that is effective in the emergence of this study. The aim of the study was to identify the keywords of the articles on teaching Turkish as a foreign language published in Tr Index journals between January 2016 and September 2020, to classify them according to the subject area they are related to, to determine the frequency of use of these keywords, to make inferences about the field based on the findings is to be found. The scope of the study consists of 161 articles on teaching Turkish as a foreign language, which were published in 53 different journals, out of 1644 articles that emerged as a result of the search using the keywords "teaching Turkish", "Turkish education" in the database of "Tr Index 4.1.2". The study was designed using a qualitative basic pattern. Document analysis technique was used for data collection. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained. After the data analysis process was completed, it was determined that 350 different keywords were used in 21 different subject areas in the articles published in Tr Index journals in the field of teaching Turkish as a foreign language. Numerically, it was determined that keywords related to linguistics and language teaching were used the most, and at least the keywords related to the field writing and listening skill were used. The obtained findings are presented using tables and graphics. It was concluded that the most studied subjects were linguistics and language teaching, respectively, in the articles about teaching Turkish as a foreign language published in Tr Dizin journals between 2016-2020, and speaking and listening skills were studied less than other subjects. In addition, based on the finding that the same concept is covered with more than one keyword in the articles, it is among the results that a unity of use has not been achieved in the use of keywords related to the field.

Keywords: Teaching Turkish, Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, key word.

1.Giriş

Günümüz teknolojisinin sunduğu imkanlar her türlü bilgiye ulaşmayı kolay hale getirmiştir. Bu durum toplumların bilgiye ulaşma mücadelesini yeni bir boyuta taşımıştır. Artık bilgi toplumları yalnızca bilgiye ulaşabilen değil ulaştığı bilgiyi kullanarak yeni üretimler gerçekleştirebilen toplumlardır. 2020 yılında tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını başta olmak üzere birtakım küresel zorunluluklar da başta üretimlerini küresel güç olma yolunda kendi çıkarları doğrultusunda kullanan bilgi toplumları olmak üzere bütün dünyayı bilimsel üretim ve paylaşım yapma konusunda bir sorumluluğa mecbur etmiştir. İçinde bulunduğumuz küresel salgın süreci ülkesi, nitelikleri, değerleri ne olursa olsun sağlık alanında çalışan her bilim insanını geri kalan dünya nüfusunun yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmesi için bilgi paylaşımına ve üretimine zorunlu kılmıştır. Ayrıca dünya üzerindeki insan nüfusunun hayatta kalabilmesi için bu paylaşım ve üretimin mümkün olduğunca hızlı olması da bir diğer zorunluluğu oluşturmaktadır. Bilgi ve refah toplumlarının sadece kendilerini koruyarak hayatta kalmalarının mümkün olamayacağı, ekonomik kalkınma ve bilimsel gelişme konusunda geride olan toplumların da ekonomi ve bilimin imkanlarından yararlanmasının diğer toplumlara olumlu katkılar sağlayacağı yani bilgi ve refahın küresel dağılımında gözetilmesi gereken adalet ve eşitlik ilkeleri salgın döneminde ortaya çıkan diğer bir öğreti olmuştur.

Günümüz bilim çalışmalarında her alanda doğru bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmak önemlidir, yaşadığımız salgın döneminde olduğu gibi bazen de hayati derecede önemlidir. Bilgiye ulaşmadaki değişimle birlikte kütüphanelere giderek sınırlı sayıdaki ilgili kitaptan gerekli bölümleri bulup incelemek şeklindeki literatür taraması da yerini öncelikle bilgisayarlar, arama motorları, veri tabanları ve dijital kütüphaneler kullanılarak ulaşılan bazen milyonlarla ifade edilebilecek bilimsel veriden ilgili olanları seçip çıkarmak ve sonrasında gerekli incelemeyi yapmak şeklindeki bir sürece bırakmıştır. Bu süreçte araştırmacıların işlerini kolaylaştırabilecek bazı işlemler vardır. Birçok sayfadan oluşan bir bilimsel makalenin öncelikle başlığı, daha sonra da özet bölümü ve anahtar kelimelerine bakarak söz konusu makalenin yapılacak araştırmaya katkı sağlayıp sağlamayacağına karar vermek bunlardan biridir. Yine çalışılan konu alanıyla ilgili yapılacak literatür taramasında o alanla ilgili bazı anahtar sözcükleri arama motorlarını yazarak bir araştırma gerçekleştirmek zamandan tasarruf sağlamakla birlikte araştırmacıları büyük veri yığınlarıyla uğraşmaktan da kurtaracaktır.

Bilimsel yayınlarda yer alan anahtar sözcüklerin araştırmacıların çalışmalara ulaşmasını kolaylaştırmanın yanı sıra bilim insanlarının yaptığı çalışmaların daha fazla kişiye ulaşması ve ilgili bilim insanının çalışma yaptığı alanda tanınırlığının artması gibi katkıları da bulunmaktadır (Hartley ve Kostoff, 2003). Dolayısıyla bu anlamda bilimsel çalışmalarda doğru şekilde oluşturulmuş anahtar sözcüklerin her açıdan önemli olduğunu söylemek mümkündür. Anahtar sözcükler kelime, kelime öbeği ya da terimler kullanılarak oluşturulurlar. Rastgele seçilemezler. Belirli bazı kriterleri sağlamaları gerekir. Belgelerin, metinlerin indekslenmesi ya da birtakım karma yöntemler kullanılarak oluşturulurlar (Howcroft, 2007). Okuyana çalışmanın içeriğiyle ilgili kısa sürede öz bilgiler veren anahtar sözcükler, araştırmacılara ise yayınlarına daha çok insanın kolayca ulaşmasını sağlaması yönüyle bir tanınırlık imkânı sunmaktadır. Çalışmanın içerisinde yer alan bölümlerden hareketle ve raporlaştırma işlemi bittikten sonra oluşturulan anahtar sözcükler tanımlayıcı niteliktedirler (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırmalarda ilgili verilere ulaşmak için arama

motorlarına doğrudan bu sözcüklerin yazılmasıyla tarama işlemlerinin gerçekleştiriliyor olması anahtar sözcükleri daha da önemli hale getirmiştir (Tatar ve Tatar, 2008).

Alan yazında kullanılan anahtar sözcüklerin tespiti ve incelenmesine yönelik çalışmalar ise alan eğilimlerini belirlemede önemlidir (Sevim ve İşcan, 2012). Bu türden çalışmalar alanda çalışılan konuların sıklığı, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan ve yeni oluşturulan terimler, yeni yönelimler gibi başlıklarda bilgi verirler.

2. Problem Durumu

Alan yazına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmaların değerlendirildiği makalelerde alanla ilgili makale ve tezlerin değerlendirildiği çalışmalar iki farklı başlık altında toplanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmaların değerlendirildiği araştırmalar değerlendirme ölçütleri bakımından da ayrılmaktadır.

Büyükikiz (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 1981-2012 yılları arasındaki 125 yüksek lisans ve 22 doktora tezi türüne, yapıldığı yıllara, konularına, çalışılan dil becerilerine ve kullanılan yönteme göre sınıflandırarak değerlendirilmiştir.

Erdem, Gün, Şengül ve Özkan ise 2015 yılında yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış olan bilimsel makalelerin anahtar sözcüklerine ilişkin bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu yıllarda 56 ulusal ve uluslararası dergide yayınlanan 160 makalenin anahtar sözcüklerini tespit edip ilişkili oldukları konuları saptayıp tematik olarak gruplandırmışlardır.

Demir ve Özdemir (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 1993-2017 yılları arasında yayınlanmış 219 makaleyi konuları ve yayınlandıkları dergilere göre incelemişlerdir. Biçer (2017) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 2010-2016 yılları arasında yazılmış 191 makalenin yayın yılı, yazar sayısı, konusu, deseni/yöntemi, örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında incelemesini yapmıştır.

Son olarak Türkben (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 1985-2017 yılları arasında yapılmış 280 lisansüstü tezi yapıldığı üniversite, türü, yapıldığı yıl, konusu, kullanılan yöntem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında sınıflandırarak değerlendirmiştir.

Alan yazınla ilgili araştırmalara bakıldığında 2016-2020 yılları arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik makale türündeki çalışmaların anahtar sözcüklerinin değerlendirildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum çalışmanın ortaya çıkışında etkili olmuştur. Konuyla ilgili önceki yıllara ait çalışmalar da dikkate alınarak konunun günümüzdeki durumuna ışık tutulmaya çalışılmıştır.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı 2016 Ocak-2020 Eylül tarihleri arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makalelerdeki anahtar sözcükleri tespit edip sınıflandırarak alanla ilgili birtakım sonuçlara ulaşmaktır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranacak araştırma sorularını şu şekilde sıralamak mümkündür.

1. 2016-2020 yılları arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makalelerdeki anahtar sözcüklerin dağılımı nasıldır?

2. 2016-2020 yılları arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makalelerdeki anahtar sözcüklerin yer aldığı konu alanları hangileridir?

3. 2016-2020 yılları arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili makalelerdeki her bir konu alanıyla ilgili anahtar sözcükler hangileridir?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel temel desen esas alınarak tasarlanmıştır. Nitel temel desenin öncelikli amacı anlamın ortaya çıkarılması ve yorumlanmasıdır (Merriam, 2013). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Çalışmanın kapsamını 2016 Ocak-2020 Eylül tarihleri arasında Tr Dizin dergilerde yer alan "Tr Dizin 4.1.2 Sürümü" veri tabanında "Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan arama sonucunda ortaya çıkan ve 53 farklı dergide yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 161 makale oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma sorularından hareketle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

5. Bulgular

Bulgu 1

Çalışma kapsamında yapılan tarama sonucunda belirtilen tarihler arasında Tr Dizin 53 farklı dergide yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili 161 makalede 21 farklı konu alanıyla ilgili toplam 340 anahtar sözcüğün kullanıldığı tespit edilmiştir.

Makalelerde 21 farklı konu alanıyla ilgili 340 farklı anahtar sözcüğün kullanılmış olmasının alanda çalışılan konuların çeşitliliğini ve üretilen anahtar sözcüklerin zenginliğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Makalelerin yıllara ve dergilere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Makalelerin Yıllara ve Dergilere Göre Dağılımı

Yıl	Dergi	Makale Sayısı
2016	Turkish Studies	13
	Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	5
	Ana Dili Eğitimi Dergisi	5
	Milli Eğitim Dergisi	3
	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3
	Türkbilig	1
	Avrasya Etüdleri	1
	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1
	Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi	1
	Sutad	1
	Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama	1
	Sakarya University Journal of Education	1
	AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
	Mediterranean Journal of Humanities	1
	Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi	1
	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Kastamonu Eğitim Dergisi	1
	Ekev Akademi Dergisi	1
2017	Turkish Studies	13
	Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	5
	Ana Dili Eğitimi Dergisi	5
	Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi	2
	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
	İnönü University Journal of the Faculty of Education	1
	Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi	1
	RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	1
	Başkent University Journal of Education	1
	YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
	Journal of Language and Linguistic Studies	1
	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
	SEFAD	1
	Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
2018	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	11
	Turkish Studies	7
	Ana Dili Eğitimi Dergisi	6
	Turkish Studies Educational Sciences	4
	Diyalog Dergisi	2
	Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	2
	Turkish Studies Current Debates in Social Sciences	2
	Dil Araştırmaları	1
	Türkbilig	1
	Savunma Bilimleri Dergisi	1
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1

	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi	1
	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Tarih Okulu Dergisi	1
	International Journal Of Eurasia Social Sciences	1
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Kastamonu Education Journal	1
	Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi	1
	KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi	1
	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
2019	Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	4
	Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi	3
	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	3
	İstanbul Üniversitesi Türkiyat Mecmuası	2
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
	Ekev Akademi Dergisi	2
	Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi	1
	Anadolu Journal of Educational Sciences International	1
	Journal of Language and Linguistic Studies	1
	Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi	1
	Eğitim ve Bilim Dergisi	1
	Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi	1
	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
2020	Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi	1

Tablo 1 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili Tr Dizin dergilerde 2016 yılında 42, 2017 yılında 40, 2018 yılında 48, 2019 yılında 25 ve 2020 yılında yayınlanan 1 makaleye ulaşıldığı görülmektedir. 2020 yılı için ulaşılan makale sayısının az olması çalışmanın 2020 Eylül ayı ile sınırlı olması ve yaşanan küresel salgın süreci ile açıklanabilir. Alanla ilgili en çok yayının 2018 yılında yapıldığı da yine bu tablodan hareketle görülebilmektedir.

Tablo 1'dden hareketle 2016 ve 2017 yıllarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili en çok makalenin Turkish Studies adlı dergide yayınlandığı söylenebilir. 2017 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019 yılında ise Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi alanla ilgili sayısal anlamda en fazla makalenin yayınlandığı dergiler olarak görülmektedir. Ayrıca 53 farklı dergide yayın yapılması da bu konudaki çeşitliliği ortaya koymaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik makale yayınlanan dergilerin 30'unun üniversitelere veya kamuya ait olduğu, 23'ünün ise özel kurum ya da kişiler tarafından yayınlandığı Tablo 1'den hareketle çıkarılabilecek bir bilgidir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusundan hareketle makalelerde hangi konu alanıyla ilgili kaç anahtar sözcüğün yer aldığına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Anahtar Sözcüklerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

	Konu Alanı	Kelime Sayısı
1	Dilbilim	47
2	Dil öğretimi	37
3	Teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı	30
4	Dil öğretim kuramları	28

5	Sözcük öğretimi	23
6	Dilbilgisi öğretimi	21
7	Okuma becerisi	20
8	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışma yapılan milletler ülkeler	14
9	Öğretim ortamları ve kurumları	16
10	Kültür öğretimi	16
11	Öğretim yöntem ve teknikleri	15
12	Öğrenci	14
13	Yazma becerisi	13
14	Bilimsel araştırma	13
15	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi	11
16	Öğretmen	10
17	Öğretim programları	9
18	Konuşma becerisi	8
19	Ölçme ve değerlendirme	7
20	Dinleme becerisi	6
21	Alan yazın çalışmaları	3

Tablo 2'ye bakıldığında makalelerde en fazla dilbilim (47), dil öğretimi (37) ve dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı (30) konu alanlarında anahtar sözcükler kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu veriden hareketle alanla ilgili son 5 yılda yazılan makalelerin bu konu alanlarına yoğunlaştığı söylenebilir. Dil becerilerine özellikle dinleme becerisini yönelik anahtar sözcüklerin kullanım sıklığının az olması becerilere yönelik çalışmaların son 5 yıl içerisinde Tr Dizin dergilerde yayınlanan makalelerde çok fazla yer alamadığını ortaya koymaktadır. Okuma becerisine yönelik çalışmaların diğer dil becerilerine oranla Tr Dizin dergilerde yayınlanan makalelerde daha fazla yer bulduğu da yine Tablo 2'deki verilerden hareketle görülmektedir. Makalelerde ölçme ve değerlendirme konu alanıyla ilgili anahtar sözcük sayısının az olması Tr Dizin dergilerde yayınlanan makalelerde bu konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma yapılmadığı fikrini oluşturmaktadır. Yine aynı şekilde bir başka önemli konu alanı olan öğretim programlarıyla ilgili olarak da son 5 yılda Tr Dizin dergilerde yapılan çalışmalarda yeterli sayıda anahtar sözcük kullanılmadığı, çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusundan hareketle konu makalelerde yer alan ve Tablo 2'de sıralanan konu alanlarına dahil olan anahtar sözcüklerin hangileri olduğu ve ne kadar tekrar ettiğine yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

1.Dilbilim Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Yabancı dil olarak Türkçe (34), yabancı dil (9), dil (3), dil becerileri (3), bağdaşıklık (2), bağlam (2), hedef dil (2), metafor (2), metinsellik ölçütleri (2), yanlış çözümleme (2), ana dili (1), aşamalılık (1), bilişsel ve duyuşsal beceriler (1), çeviri bilim (1), derlem (1), dil etkileşimi (1), dil ilişkileri (1), dil işlevleri (1), dil yeterliği (1), dilbilim (1), diller arası aktarım (1), dört temel dil becerisi (1), eşdeğerlik (1), ikinci dil (1), ikinci dil olarak Almanca (1), ikinci dil olarak Türkçe (1), iletişimsel edinç (1), karşılaştırmalı dilbilim (1), kaynak dil (1), kişiler arası üst söylem (1), kopyalama (1), metin dilbilim (1), metinler arasılık (1), metinsel üst söylem (1), oyun temelli dil becerisi (1), söylem analizi (1), temel dil becerileri (1), ulam (1), yabancı dil olarak Almanca (1), yabancı dil olarak İngilizce (1), yabancı dil Türkçe (1), yazılı düzeltme

geri bildirimi (1), Almanca (1), Farsça (1), Çince (1), İran dilleri (1), Arap dili ve edebiyatı (1).

2.Dil Öğretimi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Yabancılara Türkçe öğretimi (52), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (40), Türkçe öğretimi (16), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (9), Türkçe (9), dil öğretimi (6), yabancı dil öğretimi (6), Türkçe eğitimi (4), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (4), Türk dili öğretimi (3), dil eğitimi (2), dil öğrenimi (2), ikinci dil olarak Türkçe öğretimi (2), özel amaçlı Türkçe öğretimi (2), uzaktan eğitim (2), anlatım bozuklukları (1), bankacılık Türkçesi (1), dil öğretiminin temel kavramları (1), eğitim transferi (1), farklılaştırılmış öğretim (1), geri bildirim (1), iş (öğrenme) çevresi (1), iş Türkçesi (1), kalıplaşmış yargı (1), kitlesel çevrimiçi açık ders (1), lisans ve lisansüstü eğitimi (1), pedagoji (1), seçmeli yabancı dil (1), Suriyeli misafirlere Türkçe öğretimi (1), Türkçeyi öğretmek ve öğrenmek (1), Türkoloji (1), uzaktan öğretim (1), yabancı dil eğitimi (1), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (1), yabancılar için Türkçe (1), yabancılara Türkçe eğitimi (1), yanlış anlama (1).

3.Teknoloji Kullanımı ve Materyal Tasarımı Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Ders kitabı (9), film (3), ders kitapları (3), metin (2), web 2.0 araçları (2), yabancı dil ders kitapları (2), çizgi roman (1), eğitsel araç (1), fıkra (1), haber (1), ikna metinleri (1), İstanbul C1+ (1), kaynak kitap (1), materyal (1), materyal geliştirmede temel işlevler (1), metin sınıflandırması (1), oyun yazılımları (1), öğretim materyali (1), öyküleyici metin (1), Poll Everywhere (1), sözlük (1), teknoloji entegrasyonu (1), Türkçe ders kitabı (1), Türkçe öğretim seti (1), Türkçe öğretim setleri (1), weblog (1), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları (1), yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları (1), yansıtıcı günlük (1), Yeni Hitit (1).

4.Dil Öğretim Kuramları Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Algı (5), tutum (5), dil öğrenme stratejileri (3), öz yeterlilik (2), motivasyon (2), etkileşimli öğretim stratejisi (1), iletişimsel yaklaşım (1), yabancı dil kaygısı (1), Tutor Destekli Öğretim Modeli (1), tutum ölçeği (1), alışkanlık (1), kaygı (1), dil öğretme modelleri (1), sorumluluk (1), öz yeterlilik algısı (1), dünya algısı (1), yabancıların Türkçe öğrenme motivasyonları (1), öğretim stratejileri (1), öğrenci kaygısı (1), kaygı ölçeği (1), farkındalık (1), yabancı dil kaygısı (1), yaratıcılık (1), Türkçe öğrenme kaygısı (1), sorun (1), Türkiye'ye ve Türkçeye karşı görüş (1), bakış açısı (1), düşünce (1).

5.Sözcük Öğretimi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Sözcük öğretimi (5), söz varlığı (3), kelime öğretimi (3), deyimler (2), kelime bilgisi ölçeği (2), kelime hazinesi (2), sözcük (2), Türkçe kelimeler (1), kelime alışverişi (1), ikilemeler (1), alıcı üretici kelime hazinesi (1), dolaylı doğrudan kelime öğretimi (1), kelime serveti (1), sözcük sıklığı (1), atasözleri (1), kelime kazanımı (1), yansımalar (1), onomatopiler (1), sözcük listesi (1), deyim öğretimi (1), kelime öğretim stratejileri (1), sözcük bilgisi (1), ulam temelli kelime öğretimi (1).

6.Dilbilgisi Öğretimi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Dilbilgisi öğretimi (7), dilbilgisi (5), kalıp sözler (2), isim tamlaması (1), Türkçe ekler (1), üç boyutlu dilbilgisi şeması (1), Türk dili grameri (1), dilbilgisi sorunları (1), emir kipi (1), istek kipi (1), işlev (1), Türkçe gramer (1), belirtme durumu (1), zarflar (1), sıfat fiil (1), cümle öğeleri (1),

birleşik zamanlı fiiller (1), son çekim edatları (1), söz eylemler (1), yapım eki (1), ek öğretimi (1).

7.Okuma Becerisi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Okuma (3), okuma metinleri (2), okuma becerisi (2), okuma eğitimi (1), bilişsel okuma stratejileri (1), okuma yazma (1), okuma anlama (1), okuma kazanımları (1), okuma metni (1), okuma kültürü (1), okur kimliği (1), metin seçimi (1), metin sınıflandırması (1), görsel senaryo (1), okuduğunu anlama (1), akıcı sözcük okuma (1), akıcı metin okuma (1), okuduğunu anlama endişesi (1), okuma becerisi korkusu (1), okunabilirlik (1).

8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Çalışma Yapılan Milletler, Ülkeler Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Polonya (3), Bosna-Hersek (2), Afganistan (1), Türkiye (1), A.B.D. (1), Almanlara Türkçe öğretimi (1), Araplara Türkçe Öğretimi (1), Gürcistan'da Türkçe eğitimi (1), İngiltere'de Türkçe öğretimi (1), İran (1), Tayvan (1), İngilizlere Türkçe öğretimi (1), ülkeler (1), Afganistanlı Özbek Türkleri (1).

9.Öğretim Ortamları ve Kurumları Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Misyoner okulları (2), YTB (1), UNICEF (1), AFAD (1), halk eğitim merkezi (1), geçici eğitim merkezleri (1), sosyal medya (1), Facebook (1), Ulutömer (1), ders dışı öğrenme ortamları (1), Türkçe öğretim merkezi (1), Millî Eğitim Bakanlığı (1), TÖMER (1), eğitim ortamı (1), dil öğretim merkezi (1), iktisadi ve idari bilimler fakültesi (1).

10.Kültür Öğretimi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Kültür (4), kültür aktarımı (3), kültürel farkındalık (2), entegrasyon (2), kültürel etkileşim (1), Nasreddin Hoca (1), mitoloji (1), değerler (1), hedef kültür (1), ülke bilgisi (1), kültür öğretimi ve öğrenimi (1), halk bilimi (1), halk edebiyatı (1), folklor (1), kültürel değerler (1), dil kültür bağlantısı (1).

11.Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Etkinlik (3), bilgisayar destekli öğretim (2), dilbilgisi çeviri yöntemi (1), biçim odaklı öğretim (1), işbirlikli öğrenme (1), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (1), seçmeci yöntem (1), kavram haritası (1), tümevarım ve tümdengelim yöntemi (1), yabancı dil öğretim yöntemleri (1), sezgisel ilişkilendirme teknikleri (1), etkinlikler (1), Oxford sınıflandırması (1), alıştırmalar (1), yönergeler (1).

12.Öğrenci Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Öğrenci (2), Suriyeli öğrenciler (2), Suriyeli çocuklar (2), Suriyeli mülteciler (1), Arap mülteci (1), göç ve göçmenler (1), Arap dilli öğrenciler (1), hedef kitle (1), öğrenen (1), öğrenen özerkliği (1), yabancı öğrenciler (1), yabancı uyruklu öğrenciler (1), misafir öğrenciler (1).

13.Yazma Becerisi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Yazma becerisi (6), yazma eğitimi (5), yazma (3), okuma yazma (1), yazılı anlatım (1), yazım hataları (1), yazma süreci (1), yazma kaygısı (1), yazma öz yeterliliği (1), yazma kaygısı ölçeği (1), resim yazı (1), yazım (1), noktalama (1).

14.Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: İçerik analizi (4), nitel araştırma (2), nicel araştırma (2), doküman analizi (1),

makale (1), kronolojik sıralama (1), olgu bilim (1), bilim (1), ikili karşılaştırma (1), bilgi (1), bilgi türleri (1), içerik çözümlemesi (1), görüngübilimi (1).

15.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Tarihi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Misyoner okulları (2), Osmanlı Devleti (1), Johannes Jacob Manisacıyan (1), Türkçe eğitimi tarihi (1), Amerikan Barış Gönüllüleri (1), Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi (1), Türkçe öğretimi tarihi (1), V. Hovhannes Hagopyan (1), Heinrich Jehlitschka (1), Turkische Konservations Grammatik (1), Pietro Della Valle (1).

16.Öğretmen Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Öğretmen (2), öğretmen yeterlilikleri (2), dil öğretim tecrübesi (1), dil öğreticileri (1), Türkçe okutmanı (1), öğreten (1), öğretmen öz yeterliği (1), öğretmen adayı (1), öğretmen eğitimi (1), öğretici (1).

17.Öğretim Programları Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Dil politikası (2), Avrupa Ortak Başvuru Metni (2), öğretim programı (2), sertifika programı (2), yapılandırılmış girdi (1), CEF (1), CEF-ESTIM (1), Gürcistan'ın dil politikası (1), öğretim tasarımı (1).

18.Konuşma Becerisi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Konuşma becerisi (5), konuşma (2), konuşma eğitimi (2), konuşma becerisi kazanımları (2), ana dili konuşuru olmayan öğretici (1), konuşma kaygısı (1), konuşma öz yeterliliği (1), sesletim (1).

19.Ölçme ve Değerlendirme Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Ölçek geliştirme (4), akran değerlendirme (1), ölçme ve değerlendirme (1), data analizi (1), ölçekleme teknikleri (1), sıralama yargılarıyla ölçekleme (1), tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri (1).

20.Dinleme Becerisi Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Dinleme (2), dinleme alışkanlığı (1), dinleme becerisi (1), dinleme metinleri (1), dinleme etkinlikleri (1), not alarak dinleme (1).

21.Alan Yazın Çalışmaları Konu Alanıyla İlgili Anahtar Sözcükler ve Sıklıkları: Kaynakça denemesi (1), lisansüstü çalışmalar (1), alan yazını taraması (1).

5. Sonuç ve Öneriler

2016-2020 yılları arasında Tr Dizin dergilerde yayınlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik makalelerdeki anahtar sözcüklerin incelendiği bu çalışmada tespit edilen konuyla ilgili 161 makalenin anahtar sözcükleri belirlenen araştırma soruları doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen bulgular ilgili bölümde sunulmuştur. Bu bölümde bulgulardan çıkarılan bazı sonuçlar Erdem, Gün, Şengül ve Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak verilecektir.

Erdem, vd. (2015) çalışmalarında 2010-2014 yılları arasında ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan 160 makalenin anahtar sözcüklerini tarayarak 14 farklı alanda 314 farklı anahtar sözcük tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise sadece Tr Dizin dergilerde son 5 yıl içerisinde yayınlanan 161 makale taranarak 21 farklı konu alanında 340 farklı anahtar sözcük tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 10 yıllık zaman dilimine bakıldığında son 5 yılda

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan yayınlarda konu alanı çeşitliliği ve anahtar sözcük sayısındaki artışın yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir.

Erdem, vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada 2010-2014 arası yayınlanan makalelerde dil öğretimi, dil becerileri, teknoloji kullanımı ve materyal tasarımıyla ilgili anahtar sözcüklerin çok kullanıldığı dolayısıyla bu konu alanlarında yapılan çalışmaların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tr Dizin dergilerde yayınlanan makalelerden hareketle son 5 yıldaki çalışmaların anahtar sözcüklerine bakıldığında ise yoğunluğun dilbilim, dil öğretimi ve teknoloji kullanımı ile materyal tasarımı konu alanlarında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla en çok çalışılan konu alanları olarak son 5 yılda dil becerileri dilbilim değişimi dışında bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buradan son 5 yılda dil becerilerine yönelik çalışmaların sayısında bir düşüş yaşandığı ve bu süreçte dilbilimin konu alanı olarak daha fazla çalışıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Dilbilim alanıyla ilgili anahtar sözcükler incelendiğinde daha çok karşılaştırmalı dilbilim ve uygulamalı dilbilim ile ilgili anahtar sözcüklerin yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle Tr Dizin dergilerde yayınlanan makalelerde dilbilimin uygulamalı dilbilim ve karşılaştırmalı dilbilim alanlarında çalışmalar yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dil öğretimi konu alanıyla ilgili anahtar sözcüklere bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi olarak tanımlanan alan adının "yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi" gibi birden fazla sözcükle karşılandığı görülmektedir. Aynı durum farklı konu alanlarında farklı kavramların karşılanmasında da görülmektedir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki makalelerde alan adının belirlenmesinde ve alanla ilgili bazı kavramların adlandırılmasında bir karmaşanın olduğu söylenebilir.

Teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı konu alanıyla ilgili anahtar sözcüklere bakıldığında ders kitabı ve metin kavramlarında bir yoğunluğun olduğu görülmektedir. Bu yoğunluk araştırma kapsamındaki makalelerde ilgili konu alanında ders kitabı ve metin konularında yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara kolayca ulaşılmasını sağlamak ve alanda çalışma yapan araştırmacıların ve çalışmalarının bilinirliğini artırmak üzere anahtar sözcük kullanımıyla ilgili uygulama birliği oluşturmaya yönelik çabalar desteklenebilir. Bu anlamda alanda yapılan yayınlardaki anahtar sözcüklere yönelik derlem çalışmaları tasarlanabilir. Konu alanlarından hareketle anahtar sözcük listeleri oluşturularak araştırmacıların kullanımına sunulabilir.

Alanda yapılan çalışmaların farklı yönlerden değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sayıları artırılarak alan eğilimleri yakından takip edilebilir.

Dil becerileri, öğretim programları ve ölçme değerlendirme konu alanları gibi öncelikli çalışma alanlarına yönelik araştırmalar teşvik edilebilir.

6. Kaynakça

Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 236-248.

Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir İnceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11/25, 203-213.

Demir, K. ve Özdemir, A. (2017). Yabanı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. Turkish Studies, 12/14, 105-120.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34/1, 213-237.

Fraenkel J.R. & Wallen N.E. (2003). How to design and evaluate research in education, 5th Edt., Pearson.

Hartley, J. and Kostoff,R.N. (2003), How useful are 'key words' in scientific journals? Journal of Information Science, 29/5, 433–438.

Howcroft, G. (2007). A beginner's guide to metadata and keywords. Editors' Bulletin, 3/3, 75-77.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayınları.

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. Turkish Studies, 7/1, 1863-1873.

Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9/16, 89-103.

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7/4, 2464-2479.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Tam Metin No: TM051

SADIK BEY ROMANI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İkbal AKKAR
İnönü Üniversitesi
@ikbalakkar44@gmail.com

ÖZET

Bir romanın incelenmesinde romanın kişileri, zamanı, yeri ve olay örgüsünün yanı sıra dil ve üslup, bakış açısı, anlatıcı gibi unsurların varlığından söz edilebilmektedir. Romanın materyal unsurlarını oluşturanlar anlatıcı, bakış açısı, olay örgüsü, kişiler, zaman, mekan, dil ve üslup,…; teknik unsurlarını oluşturanlar anlatma- gösterme teknikleri, mektup tekniği, geriye dönüş tekniği,…dir. Pınar Kür'ün 2016 yılında Can Yayınları tarafından yayımlanan Sadık Bey isimli romanı, bu çalışmaya kaynaklık etmektedir. Sadık Bey romanının incelemesi yapılırken "romanın kimliği, isimden içeriğe, kişiler, zaman, yer, olay örgüsü, dil ve üslup, hakim bakış açısı, anlatıcı, anlatım tekniği" gibi başlıklar oluşturulmuş; bu başlıklarla ilgili kısımlar kitap içinden örneklendirilmeye çalışılmış ve çalışma tamamlanmıştır. Çalışma, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi ile oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:218). Çalışmanın, roman incelemesi hususunda araştırma yapacak ilgili araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Roman, Pınar Kür, Sadık Bey, materyal, teknik, geriye dönüş

1. Romanın Kimliği:

Çalışmada Pınar Kür'ün Can Yayınları'ndan 2016 yılında ilk baskısı yayımlanmış kitabın (Pınar Kür, Sadık Bey, Can Yayınları, 2. Basım, İstanbul, Ekim 2016.) künyeli ikinci baskısı kullanılmıştır. Başlıklar dahilinde incelemelerin yapıldığı ve alıntılara yer verilen sayfa numaraları bu baskıya aittir.

2. İsimden İçeriğe:

Güncel hayata bakıldığında geçmişe nazaran insan ilişkilerinin daha fazla gerildiği, kopma noktasına geldiği, belki de çıkar çatışması üzerine kurulduğu bir dünyada bencillikten sıyrılıp ortak emel üzerinde çalışmak kazanılması gereken bir erdem olabilmektedir. Kazanılması gereken başkaca erdemler üzerinde durulması gerekirse sadakat, samimiyet, iyi niyet gibi unsurlardan da bahsetmek gerekecektir. "Sadakat ve samimiyet iyi niyeti pekiştiren kavramlardır." demek yanlış olmasa gerek. Toplumca iyi niyet sahibi olan birinin sadakat ve samimiyet dolu olması gerekliliği vurgulanmaktadır. O halde sadakat kavramının başlangıç noktası sayılacak *sadık* kelimesi hakkında konuşulması yerinde olacaktır.

Sadık; doğru, gerçek, sadakatli olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011:2001). TDK'nin yapmış olduğu tanıma da bakılacak olursa *sadık* kelimesinin *sadakatli* kelimesi ile eş değer

olarak kullanıldığı görülmektedir.

Sadık Bey romanı, isimden içeriğe başlığı altında incelendiğinde kişiler arasında sadakat, sadıklık, iyi niyet gibi kavramların yazarca tarifi ve bu tarifler üzerine kurulmuş olay örgüsü çerçevesinde oluşturulmuştur. Romanın başkarakteri Sadık Bey, yer yer sadakat yer yer de isminin tam tersi tavırları ile karşımıza çıkarak bir çatışma hali yaratmaktadır.

3. Materyal Unsurlar:

Roman, modern zamanların anlatım türüdür (Tekin, 2004). Bu romanın materyal unsurları bakımından değerlendirilmesi şu alt başlıklar dahilinde olacaktır:

3.1. Bakış Açısı ve Anlatıcı:

Sadık Bey romanının tamamında hakim (ilahi) bakış açısı ve 3. Tekil kişi konumunda bulunan (o) anlatıcı görülmektedir. Tekin'e (2004) göre anlatıcı, mutlak bir gücün sahibidir ve bu yüzden yazara bu güçten kaynaklı bir gurur yaşatmaktadır.

Romanın geneline tesir eden bakış açısı, hakim (ilahi) bakış açısıdır. Hakim (ilahi) bakış açısı, olaylara ve kişilere dönük birtakım açıklamalarda bulunur ve eleştiriler yapar. Her şeyi bilir ve kendisinden habersiz hiçbir şeyin gerçekleşmesine izin vermez (Tekin, 2004:31).

Bakış açısı ve anlatıcı hakkında şu paragraf okuyucuya ipuçları verebilmektedir:

> *"Öfkesi yatışmadığı gibi daha da artmıştı. Durduk yerde neden bu kadar sinirleniyordu sanki? Kızının ne mal olduğunu bilmiyor muydu? Damat desen… Kaç yıldır sürüp gelen bir asalaklık düzeni… Evlenmeden önce de böyle değil miydi? Nurcan –hatta doğduğundan beri-? Hem beceriksiz hem iddialı… Daha iyi bir koca seçmesine imkan var mıydı? Kızının çürük çıkmasından ne ölçüde sorumlu olduğunu düşünmemek için öfkesini bilerek çoğaltıyordu sanki?" (s. 11).*

3.2. Olay Örgüsü ve Entrik Kurgu:

Roman, Sadık Bey'in iş yerinde bilgisayar başındaki düşüncelere dalması, hayata dair geçmiş ve bugün arasında kurduğu bağların çatışması ile başlamıştır. Sadık Bey, bir şirketin kurucu üyelerinden ve muhasebeden sorumlu olan üst düzey yöneticisidir. Ortağı, çocukluk arkadaşı Ertuğrul ise şirketin sahibidir. Bu arkadaşlık, dostluk ve ortaklık çerçevesinde şekillenen olaylar yer yer geriye dönüş tekniği ile yer yer de geleceğin tasviri ile okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır.

Sadık Bey yağmurlu bir gün iş yerinden çıkıp meyhaneye gitmiş ve orada oldukça modası geçmiş kıyafetler giyen bir adam ile karşılaşmıştır. Bu adam, romanın ilerleyen bölümlerinde ara ara Sadık Bey'in karşısına çıkmış ve onu bazı konularda düşünmeye davet etmiştir. Sadık Bey ne zaman geçmişle ilgili bir şeyler düşünse bu adamın ya telefondaki sesini duymuş ya da adamı tam da karşısında bulmuştur.

Sadık Bey'in Ertuğrul ile ortaklık bağı romanın ortalarında Ertuğrul'un iş yerindeki bazı çalışanların işlerine son vermek istemesi üzerine zedelenmiştir. Sadık Bey, çalışanların iş geçmişleri hakkında detaylı bir rapor hazırlamak için iş yeri çalışanlarından biri olan genç, güzel ve dul Perim Hanım ile birlikte Ertuğrul tarafından görevlendirilmiştir.

Sadık Bey, Ertuğrul'un iş yerinde çalışmaya başladığı dönemden beri Ertuğrul'a büyük bir sadakatle bağlıdır. Fakat Ertuğrul'un şirketin en eski çalışanlarını işten çıkarmak

isteyişi ile ona olan sadakatini tekrar gözden geçirmiş ve Perim Hanım ile birlikte ona bir oyun oynamıştır. Şirketin açığını yakalayıp Ertuğrul ile kimsenin işten çıkarılmaması üzerine bir anlaşma yapacaktır. İşler istediği gibi gitmemiştir. Asıl oyunun Ertuğrul ile Perim Hanım tarafından Sadık Bey'e oynandığı, roman sonunda anlaşılmış ve aslında sadık gibi görünen kişilerin sadakatten feragat ettikleri vurgulanmıştır.

Sadık Bey, yıllarca güvendiği insanların güvenilir olmadıklarını bir tokat misali anlayarak evinin yolunu tutmuştur. Eve girdiğinde sürekli karşısına çıkıp kendisini sorgulamaya teşvik eden o adamın kendi salonunda oturduğunu görmüştür. Aralarında pek de anlaşılır olmayan bir sorgu- sual geçmiş ve Sadık Bey bu adamın baskısına dayanamayarak ruhsatlı silahını ona doğrultmuş, bir el ateş etmiştir.

Son bölümden anlaşıldığı üzere Sadık Bey'i sürekli düşünmeye davet eden, ikide bir karşısına çıkıp ukalalık yapan bu adam aslında Sadık Bey'in kendi iç sesidir. Sadık Bey silahı kendi alnına dayamıştır. Onun cesedi üç gün sonra bulunmuş ve adli tıp raporuna ölüm nedeni "intihar" diye kaydedilmiştir.

Romanın bölümlenişi şu şekildedir:

1. Yazarın aynı yayınevinden yayımlanan diğer kitapları: s. 6.
2. Yazarın kısa özgeçmişi: s. 7.
3. Günün Sonu: s. 9-36.
4. Mesai: s. 37-62.
5. Sadık ile Ertuğrul: s. 63-88.
6. Teşrik-i Mesai: s. 88-114.
7. Yalan Dolan: s. 115-147.
8. Son Perde: s. 148-167.

3.3.Kişiler (Karakterler):

3.3.1.Karakter Oluşturma ve Başkişisi:

Romanın başkişisi Sadık Bey'dir. Sadık Bey, arkadaşının şirketinde ufak bir hisse ile çalışan muhasebeden sorumlu orta yaşlı bir karakter olarak tanıtılmıştır. Fiziksel ve psikolojik özelliklerinin kısaca verildiği şu cümleler okuyucuyu fikir sahibi yapacaktır:

> "*Önce şu satış rakamlarını iyice gözden geçirmeliydi. Bunun şu sırada neden gerektiğine bir anlam verememişti… Artık yukarıdakilerle çok yakın ilişkide olmadığını bir kez daha hatırlayarak, bıyıklarını farkında olmadan ısırarak, gözlüğünü düzeltip yeniden monitöre doğru eğildi." (s. 14).*

> *"Asansöre doğru yürürken pardösüsünü sırtına geçirmekle uğraşan Sadık Bey, geniş çalışma alanına yayılmış masalardan hiçbirine bakmadı, kimseyle göz göze gelmedi. Böyle palas pandıras çıkacağına, birkaç bölmenin önünde durup "iyi akşamlar" dileyebilir, hatta fırsattan istifade Perim Hanım'ın yanında biraz fazlaca oyalanıp, onunla flört etmeye çalışabilirdi… Kendisinden nerdeyse yirmi yaş küçük, üstelik emrinde çalışan birine asılıyormuş gibi görünüp yanlış anlaşılmaktan – daha doğrusu- doğru anlaşılıp aşağılanmaktan çekiniyordu." (s. 16).*

Bu iki örneği yorumlamak gerekirse, Sadık Bey orta yaşlı, bıyıklı, ellili yaşların sonuna gelmiş, gözlüklü bir kişidir. Aynı iş yerinde emrinde çalışan Perim Hanım'a karşı bazı duyguları vardır. Bu duygularını başkalarınca farklı değerlendirilmemesi için saklamak durumunda kalmıştır.

Romanın çeşitli sayfalarında Sadık Bey ile ilgili fiziksel ya da psikolojik değerlendirmelere yer verilmiştir (s. 9-14-16-63…).

3.3.2.Norm Karakterler:

Norm karakterler, yardımcı karakter olarak anlatıya dahil olmuş ve olay örgüsüne katkıda bulunan karakterlerdir.

Sadık Bey romanının norm karakterleri Ertuğrul, Perim Hanım, Semiramis'tir.

Ertuğrul, Sadık Bey'in hem çocukluk arkadaşı hem de iş ortağıdır. Ertuğrul ile ilgili bilgilerin verildiği bölümlerden bir örnek verilebilir:

> *"Ertuğrul yakışıklı sayılmazdı ama çekici bir tipti. Uzun boylu değildi ama çok kaslı, dikdörtgenimsi, sert ve güçlü bir gövdeye ve insanın gerçekten yüreğinin derinlerini görebildiği izlenimini uyandıran kapkara bakışlara sahipti. Sadık 'ın şiirlerini kapışan, onun uğruna tiyatro koluna yazılan kızlardan herhangi birini kolayca yoldan çıkaracağına emindi. Ama liseli kızlarda gözü yoktu." (s. 66).*

Romanın çeşitli sayfalarında Ertuğrul ile ilgili fiziksel ya da psikolojik değerlendirmelere yer verilmiştir (s. 16-67…)

Perim Hanım, Sadık Bey ile aynı iş yerinde çalışan güzel, genç, çekici ve dul bir bayandır. Perim Hanım ile ilgili bilgilerin verildiği bölümlerden bir örnek verilebilir:

> *"Perim Hanım'ın bölmesine kaydı gözleri. Onu sevdiğinden değil, çekici giyimi, ince uzun bacaklarıyla arada bir yüreğini hoplattığından. Büroda göz zevkine hitap eden bir o vardı. Bir keresinde kadının göğüslerini ellemeyi bile geçirmişti aklından…" (s. 13).*

Perim Hanım ile ilgili bilgilerin verildiği başka bölümler incelendiğinde eşinden yeni boşanmış otuz beş yaşlarında, 5-6 yaşlarında bir oğlu olan oldukça çekici bir bayan olduğu tespit edilmiştir.

Semiramis, Sadık Bey ve Ertuğrul'un üniversite yıllarındaki sevgilisidir. Önce Ertuğrul ile daha sonra da Sadık Bey ile sevgili olmuştur. Oldukça güzel, tiyatro ve sanata ilgi duyan bir kızdır.

Semiramis ile ilgili bilgilerin verildiği bir bölüm şu şekilde örneklendirilebilir:

> *"Kimin gözüyle bakarsanız bakın, yabancı film oyuncularını ya da top modellerini andıran bir güzelliği vardı. Oysa ne film oyuncuları kadar ufak tefek ne de top modeller kadar ince uzun biriydi. Boyu daha uzundu, poposu Avrupa tipiydi ama ona ilk anda tutulmanızı sağlayan beline kadar uzayan bal rengi saçlarından, sarı benekli ela gözlerinin ışıltısından, kafasını geriye atıp ağzını kocaman açarak kahkahalarla gülmesinden fışkıran parıltı ve hatta ateşti. Uluslar arası dilde buna "star ışığı" deniliyordu." (s. 69).*

3.3.3.Kart Karakterler:

Kart karakterler, Forster' in kişiler sınıflandırmasındaki düz karakter kısmına dahil

edilebilir (Tekin, 2004:96). Bu karakterler romanın neresinde okuyucunun karşısına çıkarsa çıksın hiçbir çaba gösterilmeksizin tanınabilecek özelliklere sahiptir (Forster, 1982' den akt. Durukoğlu, 2014: 211-243.).

Sadık Bey romanının kart karakteri, Sadık Bey'in karşısına ansızın çıkan, onu düşünmeye davet eden, yer yer ukalalık etme cüretini gösteren ve yazarın "genç adam" diye bahsettiği kişidir. Bu kişinin özelliklerinin kısaca verildiği cümleler şunlardır:

"... Oysa masanın karşı yanında oturan genç adam – yüzüne bakmasa da genç olduğunu fark etmişti.- selamını almamasına karşın başını kaldırıp bir an dik dik baktı ona, nerdeyse tanıyacakmış gibi..." (s. 22).

"Genç adam aniden ayaklandı ama hemen gitmedi. Bir şeyler söylemek istercesine öylece dikiliyordu karşısında. Sadık Bey onun bu ısrarlı varlığını yok sayamayacağını, bir şekilde yüzüne bakam zorunda olduğunu hissetti nedense. .. Boğazı bollanmış balıkçı yakadan, kirli sakaldan, sarkık bıyıktan sonra bir çift açık renk gözle göz göze geldi." (s. 24).

Verilen örnekler yorumlandığında "genç adam" olarak bahsedilen kişi nerede verilirse verilsin tanınmakta ve anlatıya dahil olduğu her noktada ipuçları vermektedir.

Romanın çeşitli sayfalarında "genç adam" ile ilgili fiziksel ya da psikolojik değerlendirmelere yer verilmiştir (s. 22-24-27-154…).

3.3.4.Fon Karakterler:

Fon karakterler, dekoratif unsur durumunda olan karakterlerdir. Romandaki anlatının gidişatını çokça etkilemezler (Forster, 1982' den akt. Durukoğlu, 2014: 211-243.).

Sadık Bey romanında fon karakter olarak okuyucunun karşısına çıkan kişiler şu şekilde verilmiştir:

Zuhal Hanım:

Sadık Bey'in ellili yaşlardaki sekreteridir.

Nurcan:

Sadık Bey'in 18 yaşında evlenmiş, sadece para istemek için babasını arayan kızıdır.

Caner:

Sadık Bey'in 9 yaşındaki çelimsiz torunudur.

Nuriye:

Sadık Bey'in rahmetli eşidir. Sadık Bey ile evlenmeden evvel onun sekterliğini yapmıştır.

Ayla:

Sadık Bey'in Nuriye'den önceki sekreteridir.

Suzan Abla:

Nuriye'nin ev sahibinin kızıdır. Sadık Bey ile Nuriye'nin evlenmesine vesile olmuştur.

Garson:

Sadık Bey'in gittiği meyhanedeki garsondur.

3.4.Zaman Unsuru:

Romanda zaman kavramı ile ilgili ipuçlarına yer veren bölümler şu şekilde örneklendirilebilir:

> *"Ne kadar olmuştu büronun baştan sona bilgisayarla donatılmasına karar verileli? On yıl mı, daha mı çok? Daha çok tabii… Doksanlı yılların başlarındaydı herhalde… Nerdeyse yirmi yıl…" (s.9).*

Bu örnekten anlaşılacağı üzere romanın başlangıcı 2010 yılı olarak tespit edilebilmektedir.

> *"Taşkınlık yapmanın tehlikeli olduğu yıllardı onun üniversite yılları." (s. 21).*

Bu örnekle birlikte Sadık Bey'in üniversite yıllarının 1970'li yılların sonuna denk geldiği tahmin edilmektedir.

> *"İki saatten fazla oyalanmıştı meyhanede. Gene de çıktığında saat on bire gelmemişti bile…" (s. 25).*

Saat kavramına yer verilen bu örnek meyhane giriş çıkış saatleri hakkında okuyucuya bilgi vermektedir.

Verilen örnekler haricinde romanın yazıya geçiriliş zamanı hakkında net bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Romanın aktüel (başlangıç ve bitiş) zamanı yaklaşık olarak üç-dört aylık bir zaman dilimini kapsayabilmektedir.

3.5.Mekan Unsuru:

Sadık Bey romanındaki mekanlar özel anlamların yüklendiği mekanlar değildir. Romandaki mekanların tasvir edildiği bölümler şu şekildedir:

> *"… Dosyaları kağıt halinde önünde görmeden gerçekliklerine inanamıyordu. … "Finans-Analiz Bölümü"! kurulalı, kendi muhasebe bölümünün işleri de, önemi de bayağ azalmıştı." (s. 9).*

Bu tasvirde mekan olarak bir iş yeri ya da ofis anlatılmaya çalışılmıştır.

> *"… Ertuğrul'un babasının Sultanhamam'daki iki katlı dükkanının yıllar içinde Türkiye'nin en önemli tekstil ve devamında konfeksiyon şirketi haline gelmesindeki rolünün yalnızca "vefakarlık" olarak değerlendirilmesine sinirlenmeye hakkı yok muydu yani?" (s. 17).*

Bu örnekte Ertuğrul'un babasının tekstil dükkanı tasvirlenmiştir.

> *"Ta öğrencilik yıllarından beri gelirdi buraya. Tabii o zaman burası burada değil, artık yerinde kötü bir çarşı bulunan Krepen Pasajı'ndaydı ve üç katlı değil, tek katlıydı." (s. 21).*

Yazarın "genç adamla" karşılaştığı ilk mekan olan meyhane yukarıdaki örnekteki gibi anlatılmıştır.

> *"…Binaların çoğunun iş yerine dönüşmüş olduğu bu mahallede, gecenin bu saatinde park yeri bulmak kolaydı zaten. Gündüzleri gürültücü bir kalabalığın kol gezdiği bu sokaklar, geceleri sessizliğin ötesi bir ıssızlığa bürünürdü. Gene de İstanbul'un en tehlikesiz yerlerindendi." (s. 31).*

Sadık Bey'in intiharını gerçekleştirdiği yer olan evi, mahallesi ve apartmanı verilen örnekteki gibi tasvirlenmiştir.

3.6.Dil ve Üslup:

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır. Aksan' a (1998) göre dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Üslup, "anlatma, oluş, deyiş ve yapış biçimi, tarz" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 2451). Üslup, diğer bir deyişle anlatım tarzı, yazarın bir konuyu ele alış biçimi olarak değerlendirilebilmektedir. Üslup, dil ile birlikte ele alındığında anlatımın yapısı hakkında gerek ipuçları gerekse de çeşitli dokümanlar verebilir.

Sadık Bey romanın dil ve üslup açısından değerlendirilmesi yapılacak olursa, romanda Türkçe kelimelerin yanı sıra yer yer yabancı dil kökenli kelimelere de yer verilmiştir. Örneğin; *"Le Fou dövüşmekten dövmeye evrildiği iki yılda futbola merak saldı." (s.65).* ifadesindeki "*Le Fou"* ve "*merak"* kelimeleri yabancı dil kökenlidir.

"Tutarlılık anlam parçalarının metne konu olan izleğin etrafında bütünlük ve süreklilik oluşturacak biçimde gelişerek birbirlerine eklenmesini sağlar" (Beaudet, 2001'den akt. Onursal, 2003: 14.) Bu tanıma dayanarak romandaki sözcükler ve sözcüklerin birleşiminden oluşan cümlelerin ve hatta paragrafların okuyucunun karşısına tutarlı şekilde çıktığı söylenebilir.

Romanın çalışmaya konu edinilen son baskısı incelendiğinde yazım ve noktalama yanlışlarına rastlanılmamıştır.

4.Anlatım Tekniği:

4.1.Anlatma ve Gösterme Tekniği:

Anlatı sistemi, anlatıcıyı- mutlak anlamda- öne çıkaran "anlatma" yöntemiyle kurulur. Anlatma, bir sunma biçimidir. Gösterme ise bir olayı ya da durumu, belli bir zaman ve yer içinde, daha çok kişiler arası konuşma eylem biçiminde okuyucuya sunmaktır (Tekin, 2004:190-191). Çalışmaya konu edinilen romanda anlatma ve gösterme teknikleri birlikte kullanılmıştır.

4.2.Tasvir Tekniği:

Tekin'e (2004) göre tasvir; romanın kurmaca dünyasında yer alan kişi, zaman, olay, mekan gibi unsurları, sanatın sağladığı imkanlardan yararlanarak görünür kılmaktır.

Sadık Bey romanında tasvir tekniğinin kullanıldığı fiziksel ya da psikolojik tasvirlerin yapıldığı bölümlerden örnek verilecek olursa şu cümlelerden yararlanılabilir:

> *"Öyle ıslak ıslak binerken arabasına, pardösüsünün eteklerini kaldırmayı akıl etti ama tamamen çıkarmaya üşendi." (s.26).*

> *"Her sabah olduğu gibi şeffaf salonun en sonundaki bölmesine doğru ilerlerken sağına soluna bakmadı. Cam duvarlı, cam kaplı odasına girdiğinde her zamanki gibi paltosunu asmadan, (asacağı palto olmadığından) doğruca*

masasına oturdu." (s. 136).

"Ertuğrul'u ilk tanıdığında, o yaşta tam irdeleyemediği, nedenini doğru dürüst bilemeden, bilincine varamadan "aç" lıkla bağdaştırdığı o garip bakışlar lise yıllarında yavaş yavaş değişime uğramıştı." (s. 139).

"Yeter be! Sen kimsin bana ayar verecek? Semiramis'i seviyordum, tereddüt yaşamış olabilirim ama sonunda affettim onu, boynuna sarıldım, beni sevdiğine inandım. Onu alıp İstanbul'a götürecektim." (s. 161).

4.3.Geriye Dönüş Tekniği:

Romancı, gerçek olan şimdiden, geçmişe ve -hatta- geleceğe uzanır (Tekin, 2004:233). İncelenen romanda yer yer geriye dönüş tekniğinden faydalanılmıştır. Özellikle romanın "Sadık Bey ve Ertuğrul" olarak adlandırılan bölümünde geriye dönüş tekniğinden sıkça yararlanılmıştır. Birkaç örnek verilmesi gerekirse şu bölümlerden yararlanılabilir:

"İkisi de on üç yaşındaydılar. Kapısında 7-B yazan dershanenin pencere yanındaki sondan ikinci sırasında yan yana oturuyorlardı." (s. 63).

"Krepen Pasajı döneminde bile hep kadınlı erkekli, rahat içilebilen yerlerdi Beyoğlu mekanları, özellikle de Balık Pazarı civarı." (s. 23).

"O zaman anladım ki, en azından ben, vebayla mücadele ettiğimi sandığım o uzun yıllar boyunca bir vebalı olmaktan öteye gidememiştim." (s. 35).

5.Sonuç:

Pınar Kür'ün Sadık Bey isimli romanı materyal ve anlatım tekniği ana başlıkları altında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya konu edinilen kitap, 167 sayfalık bir romandır. Romanda sadakat, iyi niyet, insan ilişkileri, aşk, dostluk, arkadaşlık gibi kavramlar irdelenmiş ve bu kavramlar üzerinden psikolojik değerlendirmeler yapılmıştır.

Romandaki başkarakter Sadık Bey, günlük hayatta karşılaşılabilecek özelliklere sahip bir kişidir. Diğer karakterler de bu bağlamda değerlendirildiğinde geçmiş ile şimdi arasında bağ kurulabilecek düzeyde işlenerek verilmiştir.

Kişiler, zaman, mekan, olay örgüsü, anlatım tekniği, dil ve üslup yönünden Sadık Bey romanının değerlendirildiği bu çalışma yazarın güncel unsurlar üzerinden kavram anlatımlarını yaptığı bir belge niteliği de taşıyabilecektir.

6.Kaynakça

Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dil bilim*)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Durukoğlu, S. (2014). Materyal ve teknik unsurlar bütünü olarak Simyacı romanının çözümlemesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* Cilt 2, s. 211-243.

Kür, P. (2016). Sadık bey. İstanbul: Can Yayınları.

Onursal, İ. (2003). Tükçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Multilingual Yayınları*. s.1-20.

Tekin, M. (2004). Roman sanatı (Romanın unsurları I). İstanbul: Ötüken Neşriyat.TDK. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tam Metin No: TM052

MÜLTECİLERDE MUTLULUĞU ARTTIRMA STRATEJİLERİ İLE DEPRESYON,ANKSİYETE,STRES BELİRTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[3]

Psk. Dan. Dilan Yavcik,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
@dyavcik@gmail.com
Prof. Dr. Ali Eryılmaz,
Yıldız Teknik Üniversitesi,
@erali76@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli mültecilerin mutluluğu arttırma stratejileri ile depresyon, anksiyete, stres belirtileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.. Bu çalışmada dezavantajlı grupların öznel iyi oluşunu arttırmaya yönelik depresyon, anksiyete, stres belirtileri, yaşam doyumu ve mutluluğu arttırma stratejileri arasındaki ilişki incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın örneklemini Hatay'da çadır kentte ve Suriye-Türkiye ülke sınırındaki çadır kentte yaşayan 139 kadın,80 erkek olmak üzere 219 mülteci oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama araştırmalarına giren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ''Depresyon-Anksiyete-Stres (DASS42) Ölçeği'',''Mutluluğu Arttırma Stratejileri Ölçeği'', ''Yaşam Doyumu Ölçeği'' ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" Arapça versiyonları kullanılmıştır. Veri analizinde ''SPSS 22.0'' paket programlarından yararlanılmaktadır. Parametrik testlerden Anova, Regresyon analizi, testi kullanılacaktır. Veri analizi süreci sonunda elde edilen veriler ölçeğin boyutları olan çevreye pozitif tepki vermek, bedeni dinlendirmek, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemek, mental kontrol yapmak, dini inancın gereğini yerine getirmek ve ölçeğin tamamı açısından değerlendirilmiştir. Mutluluğu arttırma stratejilerinin hiç birinin depresyon üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Anksiyete ve stres ile mental kontrol yapmak pozitif ilişkili çıkmıştır. Yaşam doyumu ile dini inancın gereğini yerine getirme pozitif ilişkili çıkmıştır. Mültecilerin yaşadığı olumsuz yaşantılar göz önüne alındığında pozitif psikoloji alanında araştırmaların literatüre katkısı ruh sağlığı çalışanları açısından faydalı olacağı varsayılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda dünya ve Türkiye literatüründe mültecilerde öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu durum yapılan çalışmanın literatürdeki değerini desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: mülteci,pozitif psikoloji, mutluluk, depresyon, anksiyete, stres,yaşam doyumu

[3]Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN HAPPINESS INCREASE STRATEGIES AND DEPRESSION,ANXIETY,STRES SYMPTOMS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the relationship between syrian refugees' strategies for increasing happiness and symptoms of depression, anxiety and stress... In this study, it is aimed to examine the relationship between strategies to increase depression, anxiety, stress symptoms, satisfaction with life and happiness in order to increase the subjective well-being of disadvantaged groups. The sample of the study consists of 219 refugees, including 139 women and 80 men, living in a tent city in Hatay and a tent city on the Syrian-Turkish country border. The research used a relationshipal screening model that entered general screening research. Arabic versions of "Depression-Anxiety-Stress (DASS42) Scale", "Happiness Increase Strategies Scale", "Life SaturatedNess Scale" and "Personal Information Form" prepared by researchers were used as data collection tool. "SPSS 22" package programs are used in data analysis. Anova, Regression analysis and test will be used from parametric tests. The data obtained at the end of the data analysis process were evaluated in terms of responding positively to the environment, which are the dimensions of the scale, resting the body, acting directly towards happiness, performing mental control, fulfilling the necessity of religious belief. None of the strategies for increasing happiness have been found to have an effect on depression. Mental control with anxiety and stress has been positively associated. The satisfaction with life has been positively associated with fulfilling the necessity of religious belief.
Given the negative lives experienced by refugees, it is assumed that the contribution of research in the field of positive psychology to the literature will be beneficial for mental health workers. As a result of the researches conducted, there were no researches in the world and Turkish literature aimed at increasing subjective well-being in refugees. This situation supports the value of the study in the literature.

Keywords: refugee, positive psychology, happiness, depression, anxiety, stress, life satisfaction

1.Giriş

Mutluluk insan yaşamının bütün alanlarını etkileyen önemli bir kavram olarak uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Diener, Subjective well-being, 1984). Psikoloji ile ilgili araştırmalar daha çok ruhsal bozukluklara (depresyon, anksiyete, kişilik bozuklukları vs.) odaklanmıştır. Bunun nedenleri içinde ruhsal bozuklukların araştırmacılar açısından ilgi çekici olması kadar, psikolojiyle ilgili önde gelen kuramcıların ruhsal bozukluklara eğilmiş olması ve psikoloji biliminin psikiyatriden etkilenmesi de gösterilebilir. Bu durum ise pozitif psikolojinin ihmal edilmesiyle sonuçlanmış ve ruhsal açıdan sağlıklı olan bireyler üzerinde araştırmaların yapılmamasına neden olmuştur (Doğan & Çötok, 2011). Fiziksel ve ruhsal sağlık bir bütündür, birinin bozukluğu diğerinin bozulma riskini artırmaktadır. Ruhsal ve fiziksel sağlık arasında da ilişki vardır (Gültekin, 2010). Araştırma yaparken ruhsal sağlığın bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. 'Ruhsal bozuklukları önleme kavramı halk sağlığındaki "toplumu etkileyen temel sağlık problemlerini çözmek için bölgesel, merkezi, ulusal ve uluslar arası kaynakların harekete geçirme sürecidir" şeklindeki yaklaşıma dayandırılmış ve ruhsal sorunların önlenmesi için üç aşamadan oluşan bir modelin ilk faktörü ele alınmıştır.1. Risk ve koruyucu faktörlerin tanımlanması. 2. Önleme stratejileri

geliştirme ve bunları sınıflama. 3. Belirlenen önleme stratejilerini toplumun yapısını göz önünde bulundurarak uyarlamak ve uygulamak' (Gültekin, 2010; Tyrer & Tyrer, 2002).

Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler gibi ihmal edilen bir çok araştırma grubu düşünüldüğünde yetişkinler mültecilerin çocuk mültecilere göre araştırmaların literatürde daha az yer aldığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmada risk ve koruyucu faktörleri tanımlamak araştırmanın sorularında yer almaktadır. Mutluluğu arttırma stratejileri kullanılarak risk ve koruma faktörleri saptanan ruhsal bozukluklar depresyon,anksiyete ve strestir. Literatürde mutluluğun artırılması, mutluluğu artırma stratejileri (öznel iyi oluşu artırma stratejileri) bağlamında ele alınmaktadır. Mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar ilk kez (Fordyce, 1983) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, dışa dönük birey olmak, iyimser düşünmek, sosyal faaliyetlere yönelmek, aktif bir yaşama sahip olmak ve yeni faaliyetlerle ilgilenmek gibi stratejiler ortaya konmuştur. İlerleyen süreçte Tkach ve arkadaşları (Tkach & Lyubomirsky, 2006) da mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; amaçlar belirlemek ve bunları gerçekleştirmek, mental kontrol yapmak, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlarda bulunmak, dini inancın gereğini yerine getirmek, aktif ve pasif etkinliklerde bulunmak gibi stratejiler ortaya konmuştur. Eryılmaz (Eryılmaz, 2010) da çalışmasında mutluluğu artırma stratejilerini; çevreye pozitif tepki vermek, çevreden pozitif tepki almak, mental kontrol yapmak, istekleri doyurmak ve dini inancın gereğini yerine getirmek şeklinde beş boyutta ele almıştır (Eryılmaz, 2017).

Araştırmalarda mutluluğun çeşitli olumlu sonuçları olduğu ve psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Örneğin mutluluğun sağlıklı olma, yüksek yaşam doyumu, olumlu kişilerarası ve duygusal ilişkiler ve iş yaşamında başarılı olma gibi değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Lu, 1995; Diener, Lyubomirsky, & King, 2005). Evrimsel bakış açısından olumlu iyilik halinin bireyi keşfetmeye güdülemede ve stresli yaşam olayları ile baş etmede sağladığı destekle uyum sağlamaya yönelik bir işlevinin olduğu vurgulanmaktadır (Diener & Diener, Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem, 1995).

Depresyon depresif duygudurum, ilgi ve zevkte azalma, enerji de düşme, düşük özdeğer ve şuçluluk hisleri, uyku ve iştahta bozulmalar ve konsantre zorluklarla tanımlanan yaygın bir hastalıktır (Yıldırım, 2020; Seligman, 1975). Anksiyete, algılanan ancak tanımlanmayan bir tehlike nedeniyle oluşan yaygın bir korku hissidir (Yıldırım, 2020; Ortony & Turner, 1990).

Stres , kişinin kendini tehdit edilmiş veya endişeli hissettiği durumlarda verdiği tepkidir (Yıldırım, 2020; Baum, 1990). Bahsi geçen ruhsal bozuklar ile pozitif psikoloji kavramı olan mutluluğu arttırma stratejilerinin ilişkilendirilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramıyla ele alınır, öznel iyi oluş, bireylerin belli açılardan yaşamlarını değerlendirmelerini içerir. Bu bağlamda, öznel iyi oluşun birkaç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; yaşam doyumu, iş, evlilik gibi önemli alanlarda doyum; neşe, gurur, sevinç, hoşlanma gibi olumlu duygular ve suçluluk, utanma, stres, depresyon gibi olumsuz duygulardır (Eryılmaz, 2010; Diener, 2001).

Pozitif psikoloji, insanın güçlü yanları ve mutluluğun maksimizasyonu ile ilgilenir (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005). Pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmalar, son zamanlarda sadece mutluluk kavramsallaştırmalarının kültüre göre değişmediğini, aynı zamanda bireylerin mutluluğa ulaşma yollarının da kültürlerin nasıl organize edildiğini yansıttığını da göstermiştir (D'raven & Pasha-Zaidi, 2014). Mutluluğun anlamı,kültüre göre farklı sosyal etkileşimler, yapılar ve inançlardan büyük ölçüde etkilenir (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006)

Dünyada çatışma ve şiddet olaylarının artmasına bağlı olarak göç eden ve sığınma arayan insan sayısında artış görülmektedir. Türkiye bu durumdan olumsuz olarak etkilenmekte ve Türkiye yönelen göçmen ve sığınmacı sayısı da artmaktadır (Nurdoğan, Dur, & Öztürk, 2016).

Resmi kayıtlara göre 3,5 milyondan fazla Suriyeli mülteciyi bünyesinde barındırarak, mültecilere ev sahipliği yapan ülkeler arasında Türkiye'nin ilk sırada olduğu görülmektedir (Padır, 2019).

Son yıllarda, mültecilerin (özellikle travma yaşamış mültecilerin), göçmenlerin ve çocuklarının iç dünyasını anlamanın gerekliliği konusunda farkındalık artmıştır (Andersson, 2000).

Kişilerin yaşadıkları bölgeleri, evlerini, ülkelerini terk etmesi ve yeni bir yere yerleşmeleri ile birlikte bireyler uyum güçlükleri yaşamaktadır. Yaşanan bu süreçler stres yaratıcı ve zorlayıcı nitelikte bir hayat olayıdır ve mültecilerde ve sığınmacılarda özellikle ruh sağlığı problemlerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Ehntholt & Yule, 2006).

Ülkemizde mültecilerle ilgili yapılan araştırmalarda çocuk mültecilerle ilgili daha fazla çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok ruhsal bozukluklar konulu olduğu göze çarpmaktadır. Pozitif psikoloji alanında ise mutluluk konulu çalışmalarda sadece mutluluğun alt boyutu yaşam doyumu ile ilgili bir çalışma yapılmıştır.Mültecilerde öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Dünyada mültecilerde ruhsal bozukluk,mutluluk ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde yaşayan mültecilerin ruh sağlığına dair yapılan araştırma ile dezavantajlı grupların literatürde görünürlüğünün arttıracağı ve farkındalık yaratılacağı umulmaktadır. Dünya ve Türkiye literatüründe mültecilerde öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik çalışmaların bulunmaması araştırma konusunun ruh sağlığı çalışanları ve araştırmacılar için faydalı olacağı tahmin edilmektedir.

Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amaçları:

- Ülkelerinde savaş esnasında, savaştan kaçarken ve geldikleri ülkede olumsuz durumlarla karşılaşan mültecilerin öznel iyi oluşunu arttırmaktır.
- Mutluluğu arttırma stratejileri ile risk ve önlem faktörlerin belirlenmesi.
- Dünya ve Türkiye literatüründe pozitif psikoloji alanında mültecileri görünür kılarak farkındalığı arttırmaktır.
- Mültecilerin depresyon,anksiyete ve stres belirtileri ile mutluluğu arttırma stratejileri arasınadaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın soruları:

- Mültecilerin mutluluğu arttırma stratejileri ile depresyon, anksiyete, stres ve yaşam doyumu arasındaki ilişki değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Mültecilerde mutluluğu arttırma stratejileri ile depresyon arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Mültecilerde mutluluğu arttırma stratejileri ile anksiyete arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Mültecilerde mutluluğu arttırma stratejileri ile stres arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Mültecilerde mutluluğu arttırma stratejileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Mültecilerin için ruh sağlıkları için risk ve koruyucu faktörler nelerdir?

2.Yöntem

Araştırmanın amacı olan depresyon, anksiyete, stres, yaşam doyumu ve mutluluğu arttırma stratejileri arasındaki incelenmesi için değişkenlerin varyans homojenliğine bakılmıştır. Varyansı homojen dağılan değişkenler arasındaki ilişkiler için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Spss 22.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

Araştırma mültecilerde mutluluğu arttırma stratejileri ile depresyon, anksiyete, stres,yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi değişkenleri açısından inceleyen ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Mültecilerde mutluluğu arttırma stratejilerinin belirtilen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni,yaşam doyumu,depresyon, anksiyete,strestir. Bağımsız değişkeni mutluluğu arttırma stratejileri alt boyutlarıdır.

2.2.Örneklem/Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de yaşayan mülteciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini basit şeçkisiz örnekleme yöntemiyle şeçilen 219 mülteci oluşturmuştur. 139 kadın,80 erkek katılımcı gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

2.3.Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada Mutluluğu Arttırma Stratejileri Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, DASS ve Kişisel bilgi formlarının Arapça versiyonları kullanılarak veriler toplanmıştır. Mutluluğu Arttırma Stratejileri Ölçeği:Eryılmaz ve Yavcik tarafından Arapçaya uyarlanmıştır. (Eryılmaz & Yavcik, 2020) Ölçek 5 boyutludur. Ölçeğin boyuları çevreye pozitif tepki vermek,mental kontrol yapmak, dini inancın gereğini yerine getirme, bedeni dinlendirmek, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemektir. Ölçeğin iyi düzeyde güvenirlik değerinin olduğu bulunmuştur. Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. The Stasfaction with Life Scale(SWLS): Abdallah tarafından uyarlanmıştır. (Abdallah, 1998). Depression,Anxiety,Stress Scales(DASS): Ölçeğin 3 adet boyutu depresyon,anksiyete, strestir. (Moussa, Lovibond, Laube, & Megahead, 2016)

2.4.Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

3.Bulgular

Depresyon ile Mutluluğu Arttırma Stratejileri

Mutluluğu artırma stratejilerinin alt boyutlarının depresyonu yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizleri için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tablo 1 de görüldüğü üzere test sonucuna göre tüm değişkenlerin p değeri .05'ten küçük olduğundan varyansları homojen dağılmamıştır. Hiçbir altboyut etkili olmadığı için regresyon analizi yapılmamıştır.

Tablo 1. Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular-Depresyon

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
mentalkontrol	1,651	35	178	,019
DMYDS	1,002	35	178	,473
bdin	,915	35	178	,608
ÇPTVER	1,415	35	178	,076
DİNANÇ	1,586	35	178	,028

Anksiyete ile Mutluluğu Arttırma Stratejileri

Mutluluğu artırma stratejilerinin alt boyutlarının anksiyeteyi yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizleri için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tablo 2 de görüldüğü üzere test sonucuna göre dini inancın gereğini yapmak dışındaki tüm değişkenlerin p değeri .05'ten büyük olduğundan varyansları homojen dağılmıştır. Bu nedenle bu değişken analiz dışı bırakılarak regresyon analizi yapılabilmiştir.

Tablo 2. Varyansların Homojenliğine İlişkin Bulgular-Anksiyete

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
mentalkontrol	1,234	30	185	,200
DMYDS	,862	30	185	,676
bdin	1,335	30	185	,128
ÇPTVER	,893	30	185	,630
DİNANÇ	1,605	30	185	,032

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin anksiyete yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=,273; R^2=0.075; F=3.438; p<.05). Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan mental kontrol yordayıcılık özelliği göstermiştir. Yordayıcılık özelliği gösteren tek değişken olan mental kontrol anksiyete pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (β=.343; p<.05). Bulgular tablo 3 te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Anksiyeteyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
(Constant)	28,253	3,379		8,362	,000
DMYDS	-,153	,135	-,077	-1,134	,258
ÇPTVER	-,055	,149	-,026	-,369	,712
Mentalkontrol*	,785	,168	,343	4,678	,000
bdin	-,111	,181	-,043	-,610	,543

a. Dependent Variable: ANKSİYETE

Stres ile Mutluluğu Arttırma Stratejileri

Mutluluğu artırma stratejilerinin alt boyutlarının stresi yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizleri için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Stres ile mutluluğu arttırma stratejileri ölçeğinin one way anova testi ile varyans homojenliği test edilmiştir.Test sonucuna göre bedeni dinlendirmek dışındaki tüm değişkenlerin p değeri .05'ten büyük olduğundan varyansları homojen dağılmıştır. Bu nedenle bu değişken analiz dışı bırakılarak regresyon analizi yapılabilmiştir. Sonuçlar tablo 4 te yer almaktadır.

Tablo 4.Stres ve Mutluluğu Arttırma Stratejileri Alt Boyutları ile Varyans Homojenliği

Değişkenler	İstatistik	p
Mental Kontrol	1,171	,253
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	1,261	,169
Bedeni Dinlenmek	2,044	,002
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	1,148	,279
Dini İnancın Gereğini Yapmak	1,494	,051

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin stres düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=,319; R^2=.102; F=6,071; p<.05). Değişkenlerden sadece mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan mental kontrol yapmak yordayıcılık özelliği göstermiştir.Sonuçlar tablo 5 te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Stres Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	28,068	3,579		7,843	,000
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	-,173	,132	-,087	-1,309	,192
Dini İnancın Gereğini Yapmak	-,045	,195	-,017	-,230	,819
Mentalkontrol*	,771	,174	,338	4,441	,000
ÇPTVER	-,055	,152	-,026	-,361	,718

* $p < .05$ F=6,071 ** R=,319 R^2 =0,102

Yaşam Doyumu ile Mutluluğu Arttırma Stratejileri

Mutluluğu artırma stratejilerinin alt boyutlarının yaşam doyumunu yordayıp yordamadığına yönelik regresyon analizleri için öncelikle varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Bu doğrultuda Levene testi analizi yapılmıştır. Tablo 6 da görüldüğü üzere test sonucuna göre çevreye pozitif tepki vermek, bedeni dinlendirmek dışındaki tüm değişkenlerin p değeri .05'ten büyük olduğundan varyansları homojen dağılmıştır. Bu nedenle bu değişken analiz dışı bırakılarak regresyon analizi yapılabilmiştir.

Tablo 6.Varyansların Homojenliğine Dair Bulgular-Yaşam Doyumu

Değişkenler	İstatistik	p
Mental Kontrol	1,434	,083
Doğrudan Mutluluğa Yönelik Davranış	1,400	,098
Bedeni Dinlendirmek	1,568	,042
Çevreye Pozitif Tepki Vermek	1,606	,034
Dini İnancın Gereğini Yapmak	,909	,601

a. Dependent Variable: YAŞAM DOYUMU

Katılımcıların mutluluğu artırma stratejileri düzeylerinin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.254; R^2=0.065; F=4.947; p<.05). Değişkenlerden mutluluğu artırma stratejisinin alt boyutu olan dini inancın gereğini yapmak yordayıcılık özelliği göstermiştir. (β=.298; p<.05).Sonuçlar tablo 7 de yer almaktadır.

Tablo 7.Katılımcıların Mutluluğu Artırma Stratejileri Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Sabit	11,122	2,568		4,331	,000
DMYDS	-,008	,098	-,006	-,083	,934
DİNANÇ	,298	,143	,153	2,078	,039
mentalkontrol	,247	,125	,147	1,973	,050

* $p < .05$ F=4,947 ** R=,254 R^2 =0,065

5.Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen değerler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Mutluluğu arttırma stratejisileri depresyon üzerinde etkili değildir. Mental kontrol ile anksiyete ve stres arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki var. Mental kontrol arttıkça anksiyete ve stres artmaktadır. Mental kontrolün anksiyete ve depresyon ile pozitif anlamlı ilişkili çıkmasının sebebi Wegner ve arkadaşlarının Zihin Kontrolü ve Bastırma Döngüsü (Mental Control and Suppression Cycle) alanındaki çalışmaları ile açıklanabilir (Wegner, Scheider, Carter, & White, 1987).

Araştırmalar, çevredeki potansiyel dikkat dağıtıcıların mevcudiyetinin, insanların zihinsel kontrol uygularken kullandıkları dikkat dağıtıcıları etkilediğini göstermiştir. İnsanlar ayrıca bastırma sırasında dikkat dağıtıcı olarak hizmet etmek için mevcut zihinsel durumlarına güvenirler.

Başka bir çalışma, olumlu ya da olumsuz bir ruh hali içine giren kişilerin ruh halleriyle ilgili dikkat dağıtıcıları seçtiğini gösterdi. Bu bulgular, zihinsel kontrolün, istenmeyen düşünce veya duygunun ilk baskılanmasını ve çevrede bastırılan düşünce veya duyguyla ilişkili veya ilgisiz materyallerin aranmasını içeren bir süreç olduğunu göstermektedir (Wegner, Scheider, Carter, & White, 1987).

Mültecilerin savaş sırasında, ülkesinden kaçarken veya sığındıkları yeni ülkede yaşadığı olumsuz duygular mental kontrol yaparken kaynak olarak kullanma ihtimali mental kontrol ile anksiyete, stres arasındaki pozitif ilişkiyi açıklamaktadır. Olumsuz yaşantı içerisinde olan kişilerin düşünce sisteminin kaynağı yaşadığı olumsuz duygular,düşünceler, yaşantılar olması araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Yaşam doyumu ile dini inancın gereğini getirmek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Dini inancın gereğini yerine getirdikçe yaşam doyumu artar. Benzer bir çalışmada katılımcıların dinin gerekliliklerini (namaz kılma, oruç tutma, yalan söylememe gibi) yerine getirdiklerinde yaşamda daha fazla doyum aldıklarını ve mutlu oldukları yönünde görüş belirtmiştir (Kalgı & Şimşek, 2018).

Mülteciler için risk faktörü mentrol kontrol yapmak olduğu saptanmıştır. Mental kontrol yaptıkça anksiyete ve stres artmaktadır. Koruyucu faktör olarak ise dini inancın gerekliliğini yerine getirmektedir. Dini inancın gerekliliğini yerine getirdikçe yaşam doyumu artmaktadır. Risk faktörünü düşürmek adına mental kontrol yapmayı düzenlemek gerekmektedir. Risk grubundaki kişilerin olumlu düşünebilmesi için bireysel ve grupla psikolojik danışmanlık, pozitif psikoterapi, bilişsel davranışcı terapi yöntemleri ile mental kontrol yaparken doğru kaynaklar yapılması öğretilebilir. Koruyucu faktöre ihtiyaç duyulan noktalarda ise bireylere kendi dininin gerekliliğini yerine getirebileceği şartların sağlanması yaşam doyumu destekleyecektir. Dini gerekliliğin yerine getirilmesi sadece bir dini değil tüm dinleri içine alan bir kavramdır. Müslüman birinin namaz kılacağı bir ortam yaratmak veya hristiyan birinin günah çıkartmak için uygun ortam yaratmak gibi çeşitli şekillerde örneklendirilebilir.

Araştırma bulguların sahada kullanılması veya benzer bir çalışmaya zemin sağlaması durumunda bu araştırmanın çadırkentte yaşayan savaşın travmatik boyutunu yaşamış ve temel ihtiyaçları dışında ihtiyaçlarına ulaşmakta zorluk yaşayan savaş mağdurlarına uygulandığı göz önünde bulundurulması araştırmacının faydasına olacaktır.

Mültecilerin yaşadığı olumsuz yaşantılar göz önüne alındığında pozitif psikoloji alanında araştırmaların literatüre katkısı ruh sağlığı çalışanları açısından faydalı olacağı varsayılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda dünya ve Türkiye literatüründe mültecilerde öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu durum yapılan çalışmanın literatürdeki değerini desteklemektedir.

6.Kaynakça

Abdallah, T. A. (1998). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric Properties in an Arabic-speaking Sample. *International Journal of Adolescence and Youth* , 113-119.

Andersson, B. K. (2000). *Psychology of the refugee, the immigrant and their children: Development of a conceptual framework and application to psychotherapeutic and related support work.* Binnie Kristal-Andersson, Office of Psychotherapy and Psychology in Stockholm South.

Baum, A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health Psychology* , 653-675.

D'raven, L. L., & Pasha-Zaidi, N. (2014). Happiness strategies among Arab university students in the United Arab Emirates. *The Journal of Happiness & Well-Being* , 1-15.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* , 542-575.

Diener, E. (2001). Subjective Well-Being: The Science of. *American Psychologist* , 34-43.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology* , 653-663.

Diener, E., Lyubomirsky, S., & King, L. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect:Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* , 803-855.

Doğan, T., & Çötok, N. A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 165-172.

Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology* , 629-651.

Ehntholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner review: assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Child Psychol Psychiatry* , 210-1197.

Eryılmaz, A. (2010). ERGENLER İÇİN ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTIRMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 81-88.

Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri. *Journal of Mood Disorders (JMOOD* , 23-116.

Eryılmaz, A., & Yavcik, D. (2020). Mutluluğu Arttırma Stratejileri Ölçeği:Arapçaya Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Turkcess Kongresi.*

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: further studies. *J Couns Psycho* , 98-483.

Gültekin, B. K. (2010). Ruhsal Bozuklukların Önlenmesi:Kavramsal Çerçeve ve Sınıflandırma . *PSİKİYATRİDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR* , 583-594.

https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/. (2020). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden alınmıştır

Kalgı, M. E., & Şimşek, N. (2018). Dini Dogmatizm ve Dindarlık Bağlamında Yaşam Doyumu: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım. *Turkish Studies* .

Kline, R. (2005).

Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychosocial variables. *The Journal of Social Psychology* , 135,351-357.

Moussa, M. T., Lovibond, P., Laube, R., & Megahead, H. A. (2016). Psychometric Properties of an Arabic Version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS). *Research on Social Work Practice* .

Nurdoğan, A. K., Dur, A. İ., & Öztürk, M. (2016). TÜRKİYE'NİN MÜLTECİ SORUNU VE SURİYE KRİZİNİN MÜLTECİ SORUNUNA ETKİLERİ. *Dergipark* , 217-238.

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions.* Blackwell Publishing.

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's Basic About Basic Emotions? *Psychological Review* , 315-331.

Padır, M. A. (2019). *Examining xenophobia in Syrian refugees context: The roles of perceived threats and social contact.*

Seligman, M. E. (1975). *helplessness: on depression, development, and death.*

Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness, relating personality, happiness-increasing srategies, and wellbeing? *J Happiness Stud* , 183-225.

Tyrer, P., & Tyrer, F. (2002). *Public mental health In Oxford Textbook of Public Health.* Oxford: Oxford University Press.

Wegner, D. M., Scheider, D. J., Carter, S., & White, L. (1987). Paradoxical Effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology* .

Yıldırım, H. (2020). *Ailesi ile birlikte ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve stresle başa çıkma tarzları açısından karşılaştırılması.*

Tam Metin No: TM053

MUTLULUĞU ARTIRMA STRATEJİLERİ ARAPÇA UYARLAMA;GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK

Psikolojik Danışman Dilan Yavcik
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
@dyavcik@gmail.com

Prof. Ali Aryılmaz
Yıldız Teknik Üniversitesi
@erali76@hotmail.com

ÖZET

Araştırmanın amacı Ali Eryılmaz(2017) tarafından geliştirilen Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeğinin Arapçaya uyarlanırken güvenirlik ve geçerliğini test etmektir. Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeği ilk olarak Arapçaya çevrilmiş, form görüş almak amacıyla iki dile hakim uzmanlara sunulmuş ve verilen dönütlere uygun düzenlemeler yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik değeri için Arapça ve Türkçe diline hakim 30 kişiye anketin iki versiyonu doldurtulmuştur. Ölçek araştırma kapsamında Türkiye'de yaşayan 272 sığınmacıya doldurtulmuştur. Madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik katsayısı SPSS 22. 0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.Yapılan çalışmalar sonucunda ölçek 23 madde ve 5 boyut olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları çevreye pozitif tepki vermek, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemek, bedeni dinlendirmek, mental kontrol yapmak, dini inancın gereğini yerine getirmek olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. KMO değeri 0,809 bulunmuştur. Bartlett Test sonucunda ise anlamlı farklılık görülmüştür($\chi 2$ =2161,338, p.=.000). Yapılan Barlett testi sonucunda (p=,000 <0,05) olduğundan değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında yapılan AFA sonucunda elde edilen ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA sonuçları ile değerlendirilmiştir. 23 madde ve beş alt faktörden oluşan Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeğinin DFA uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (X2=435,2, sd=224, p=.00, X2 /sd=1,941). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,073, RMR= ,140, NFI=,766, NNFI= .97, CFI=.,868 IFI=,871, AGFI=,796, GFI=,834 olarak bulunmuştur). Örneklemden elde edilen alfa katsayıları toplam ölçek için α=,874 değeri elde edilmiştir.. Alt boyutların güvenirliği ayrı ayrı incelenmiştir. Çevreye Pozitif Tepki Vermek α=.756 , Doğrudan Mutluluk α=.806 , Mental Kontrol α= .828 , Bedeni Dinlendirmek α= .798 , Dini İnancın Gereğini Yerine Getirmek α= 792 olarak saptanmıştır. Elde edilen verilere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mutluluk, kültür, ölçek, ölçek uyarlama, pozitif psikoloji

ADAPTATİON OF HAPPİNESS INCREASING STRATEGİES SCALE İNTO ARABİC:VALİDİTY AND RELİABİLİTY

ABSTRACT

The aim of the study is to test the reliability and validity of the Happiness Increasing Strategies scale developed by Ali Eryılmaz (2017) while adapting it into Arabic. The Strategies for Increasing Happiness scale was first translated into Arabic, the form was presented to bilingual experts in order to get opinions, and arrangements were made in accordance with the feedback given. For the linguistic equivalence value, two versions of the questionnaire were filled out by 30 people who have command of Arabic and Turkish languages. Turkey research for the calculation of the scale was filled out 272 forms construct validity and consistency of asylum seekers living in Turkey. Item analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and the reliability coefficient were calculated using the SPSS 22.0 and Amos package program. As a result of the studies, the scale was found as 23 items and 5 dimensions. The sub-dimensions of the scale are determined as responding positively to the environment, exhibiting behavior towards happiness, resting the body, doing mental control, and fulfilling the requirements of religious belief. For the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was used. KMO value was found to be 0.809. There was a significant difference in the Bartlett Test results (χ2 = 2161,338, p. =. 000). As a result of the Barlett test (p =, 000 <0.05), it was accepted that there was a relationship between variables. Whether the scale structure obtained as a result of EFA in the first stage of the study was verified or not was evaluated with CFA results. The CFA fit indices of the Strategies Increasing Happiness scale, which consists of 23 items and five sub-factors, were found to be significant (X2 = 435.2, df = 224, p = .00, X2 / df = 1.941). Fit index values were found as RMSEA = .073, RMR =, 140, NFI =, 766, NNFI = .97, CFI =., 868 IFI =, 871, AGFI =, 796, GFI =, 834). Alpha coefficients obtained from the sample were obtained as α =, 874 for the total scale. The reliability of the sub-dimensions was examined separately. Positive Response to the Environment α = .756, Direct Happiness α = .806, Mental Control α = .828, Resting the Bodyα = .798, Fulfilling the Requirements of Religious Belief α = 792. According to the data obtained, it was concluded that the scale was reliable. According to the results of the research, it was concluded that the Happiness Increasing Strategies Scale is a valid and reliable tool.

Keywords: Happiness, culture, scale, scale adaptation, positive psychology

1.Giriş

Tarih boyunca filozoflar mutluluğu insan eylemi için en yüksek iyi ve nihai motivasyon olarak gördüler (Diener, 1984). Mutluluk felsefenin olduğu kadar psikolojinin ve sosyal bilimlerin de üzerinde uğraştığı bir konu olmuştur. Felsefecilerden farklı olarak psikologlar ve sosyal bilimciler sorunlar, sıkıntılar ve mutsuzluk üzerinde daha fazla yoğunlaşıp mutluluk ya da öznel iyi olma değişkenlerini ihmal etmişlerdir (Deiner & Diener, 1996). Psikoloji literatüründe mutluluk, hazzı artırma ve kapasite geliştirme bağlamında ele alınan bir kavramdır (Lykken & Tellegen, 1996) .Hazsal (hedonic) bakış açısına göre ise iyi bir yaşam "öznel iyi oluş" kavramında karşılığını bulmaktadır (Deiner, 200; Diener, Lucas, & Oishi, 2009). Bireylerin yaşamlarıyla ilgili bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri olarak tanımlanan öznel iyi oluş, pozitif psikoloji alanı içinde öznel düzeyde incelenen önemli kavramlardan biridir (Diener, Lucas, & Oishi, 2009). Mutluluğun ne olduğunun yanında nasıl artırıldığı sorusunun da yanıtlanması önemlidir. (Eryılmaz, Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri, 2017)

Literatürde mutluluğun artırılması, mutluluğu artırma stratejileri (öznel iyi oluşu artırma stratejileri) bağlamında ele alınmaktadır. Mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar ilk kez Fordyce (Fordyce, 1983) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, dışa dönük birey olmak, iyimser düşünmek, sosyal faaliyetlere yönelmek, aktif bir yaşama sahip olmak ve yeni faaliyetlerle ilgilenmek gibi stratejiler ortaya konmuştur. İlerleyen süreçte Tkach ve Arkadaşları (Lyubomirsky & Tkach, 2006) da mutluluğu artırma stratejilerine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; amaçlar belirlemek ve bunları gerçekleştirmek, mental kontrol yapmak, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlarda bulunmak, dini inancın gereğini yerine getirmek, aktif ve pasif etkinliklerde bulunmak gibi stratejiler ortaya konmuştur. Eryılmaz (Eryılmaz, 2010) da çalışmasında mutluluğu artırma stratejilerini; çevreye pozitif tepki vermek, çevreden pozitif tepki almak, mental kontrol yapmak, istekleri doyurmak ve dini inancın gereğini yerine getirmek şeklinde beş boyutta ele almıştır. (Eryılmaz, 2017)

Araştırmalarda mutluluğun çeşitli olumlu sonuçları olduğu ve psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Örneğin mutluluğun sağlıklı olma, yüksek yaşam doyumu, olumlu kişilerarası ve duygusal ilişkiler ve iş yaşamında başarılı olma gibi değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Lu, 1995; Lyubomirsky, King, & Deiner, 2005)

Pozitif psikoloji, insanın güçlü yanları ve mutluluğun maksimizasyonu ile ilgilenir. (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005). Pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmalar, son zamanlarda sadece mutluluk kavramsallaştırmalarının kültüre göre değişmediğini, aynı zamanda bireylerin mutluluğa ulaşma yollarının da kültürlerin nasıl organize edildiğini yansıttığını da göstermiştir (D'raven & Pasha-Zaidi, 2014). Mutluluğun anlamı,kültüre göre farklı sosyal etkileşimler, yapılar ve inançlardan büyük ölçüde etkilenir (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006)

Arapça dünyanın en çok konuşulan dillerinden bir tanesidir. Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca'dan sonra 422 milyon kişi ile dünyanın en çok konuşulan 5. dilidir. Dünya üzerinde resmi veya yarı-resmi dili Arapça olan 26 ülke bulunmaktadır (Sawe, 2018). Bu dilin dünyadaki önemi ve rolünün büyüklüğü sonucunda, Birleşmiş Milletler örgütü 1974'te Arapçayı altıncı resmî dil kabul etmiştir. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa).

Bu çalışma Ali Eryılmaz tarafından geliştirilen Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği'nin (Eryılmaz, 2017) Arapça'ya uyarlama, güvenirlik ve geçerlik araştırmasını test etmeyi

amaçlamıştır. MASÖ' nun uygulama ve değerlendirmesinin kolay oluşu, savaş mağdurları gibi dezavantajlı bir grupla çalışılması nedeniyle özellikle pozitif psikoloji ile ilgili araştırmalarda göçmenler, mülteciler, sığınmacılar vb. örneklem gruplarında tercih edilebileceği umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı Ali Eryılmaz (2017) tarafından geliştirilen Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği'ni(MAS) Arapça'ya uyarlamak ve ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışma sonuçlarını ortaya koymaktır. Anadili Arapça olan kişilere uygulanabilmesini sağlamaktır.

Araştırma sorusu :

- Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeği Arapça'ya uyarlanırsa güvenilir ve geçerli olur mu?

2.Yöntem

Mutluluğu Artırma Stratejileri Arapça'ya uyarlama çalışması için ölçek sahibi Ali Eryılmaz'dan izin alınmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından Arapçaya çevrilmiştir. Arapça dili uzmanı 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Akademisyenlerden en az 4'te 3'ünün çevrilen maddenin uygun olduğunu işaretlemiş olmaları beklenmiştir. Bunun dışındaki durumların söz konusu olduğu maddelerde maddeler tekrar çevrilmiş, tekrar görüş alınmış ve tüm maddeler uygun bulunmuştur.. Orijinal ve Arapça form iki dile hakim 30 kişi tarafından cevaplandırarak dilsel eşdeğerlik hesaplanmıştır.. AFA, DFA ve iç tutarlılık için Arapça form anadili arapça olan 219 sığınmacıdan oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliğine de bakılmıştır. Ölçeği oluşturan altı alt boyut arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu bir alt boyut çıkartılarak 5 alt boyuta ulaşılmıştır. AFA ve korelasyon için SPSS 23.0 , DFA içinAmos 25 Graphıcs paket programı kullanılarak yapılmıştır.

2.1.Araştırma Deseni

Ali Eryılmaz (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmalarında öncelikle yapıgeçerliğine bakılmıştır. Yapıgeçerliğinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçek, yüksek güvenirlik değerlerine sahip olarak bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapısının doğrulandığı sonucuna varılmıştır. (Eryılmaz, Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri, 2017)

Araştırma modeli Mutluluğu Artırma Stratejisi Ölçeğinin Arapça'ya uyarlanması için güvenirlik ve geçerliliğinin hesaplanması amaçlanmıştır.

2.2.Örneklem/Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Türkiyede yaşayan anadili Arapça olan sığınmacılar oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini basit şeçkisiz örnekleme yöntemiyle şeçilen 272 sığınmacı oluşturmuştur.

2.3.Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği, DASS ve Kişisel bilgi formlarının Arapça versiyonları kullanılarak veriler toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği:Eryılmaz ve Yavcik tarafından Arapçaya

uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçek 6 boyutlu haliyle araştırmada kullanışmıştır.. Ölçeğin boyuları çevreye pozitif tepki vermek, istekleri doyurmak, mental kontrol yapmak, dini inancın gereğini yerine getirme, bedeni dinlendirmek, doğrudan mutluluğa yönelik davranış sergilemektir. Ölçeğin iyi düzeyde güvenirlik değerinin olduğu bulunmuştur. Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. The Stasfaction with Life Scale(SWLS): Abdallah tarafından uyarlanmıştır. (Abdallah, 1998)Depression,Anxiety,Stress Scales(DASS): Ölçeğin 3 adet boyutu depresyon,anksiyete, strestir. (Moussa, Lovibond, Laube, & Megahead, 2016)

2.4.Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 22.0 ve IBM SPSS AMOS 25 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

3.Bulgular

Dil Eşdeğerlik

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini hesaplamak için Arapça formu ve Türkçe formu iki dile hakim 30 katılımcıya uygulanmıştır. Korelâsyon analizi sonucunda ölçeğin Arapça ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= .96$, $p<0,01$).
Mutluğu Artırma Stratejileri ölçeğinin dilsel eşdeğerlik için yapılan iki dile hakim olan 3 uzmandan görüş alma sonucunda ölçeğin kaynak dili olan Türkçe formu ile hedef dili olan Arapça formu anlam farklılığı olmadığı saptanmıştır.

Madde Analizi

Alt Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi Ölçekle ölçülmek istenen stratejiui ölçmede, her maddenin ölçme gücünü belirlemek için Likert tarafından önerilen diğer bir teknik de “iç tutarlık ölçütü”ne (t-test) dayalı madde analizi”dir (Çelik, 2013; Tezbaşaran, 2008).Öncelikle cevaplayıcılar toplam puanlarına göre en yüksekten en düşüğe sıralanarak en üst ve en alttan %27 lik grup çekilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dağılım üst ucundaki grubun ölçülen özellikle ilgili olumlu tutuma, alt uçtakilerin ise olumsuz tutuma sahip olmaları beklenmektedir. 28 maddelik ölçeğe ilişkin verilerin analizinde alt ve üst grupların birbirinden bağımsız olması nedeniyle, bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Maddelerin alt ve üst gruplardaki ortalama anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Mutluluğu Artırma Stratejileri Bağımsız T-Testi

		t	p
MAS 1	A	-5,565	,000
	Ü	-5,565	,000
MAS 2	A	-9,195	,000
	Ü	-9,195	,000
MAS 3	A	-3,060	,003
	Ü	-3,060	,003
MAS4	A	-6,753	,000
	Ü	-6,753	,000
MAS5	A	-6,651	,000
	Ü	-6,651	,000
MAS6	A	-3,375	,001
	Ü	-3,375	,001
MAS 7	A	-7,301	,000
	Ü	-7,301	,000
MAS 8	A	-7,249	,000
	Ü	-7,249	,000
MAS9	A	-6,254	,000
	Ü	-6,254	,000
MAS10	A	-8,455	,000
	Ü	-8,455	,000
MAS 11	A	-6,269	,000
	Ü	-6,269	,000
MAS 12	A	-5,551	,000
	Ü	-5,551	,000
MAS 13	A	-3,205	,002
	Ü	-3,205	,002
MAS 14	A	-3,711	,000
	Ü	-3,711	,000
MAS 15	A	-4,991	,000
	Ü	-4,991	,000

		t	p
MAS 16	A	-5,161	,000
	Ü	-5,161	,000
MAS 17	A	-5,666	,000
	Ü	-5,666	,000
MAS 18	A	-7,733	,000
	Ü	-7,733	,000
MAS 19	A	-5,540	,000
	Ü	-5,540	,000
MAS 20	A	-7,295	,000
	Ü	-7,295	,000
MAS 21	A	-8,390	,000
	Ü	-8,390	,000
MAS 22	A	-4,725	,000
	Ü	-4,725	,000
MAS 23	A	-7,210	,000
	Ü	-7,210	,000
MAS 24	A	-6,088	,000
	Ü	-6,088	,000
MAS 25	A	-6,324	,000
	Ü	-6,324	,000
MAS 26	A	-6,039	,000
	Ü	-6,039	,000
MAS 27	A	-3,789	,000
	Ü	-3,789	,000
MAS 27	A	-3,789	,000
	Ü	-3,789	,000
MAS28	A	-4,703	,000
	Ü	-4,703	,000

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Algılanan öğrenme ölçeğini oluşturan 28 madde ele alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA'da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerli kullanılarak örneklemin yeterliliği ve Bartlett'in

Küresellik değeri kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. KMO değeri 0,809 bulunmuştur. Bu değer çok iyi bir değer olarak kabul edilmektedir.KMO>0,60 olduğundan örnek büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.Bartlett Test sonucunda ise anlamlı farklılık görülmüştür($\chi 2$ =2161,338, p.=.000) olduğu görülmüştür. Yapılan Barlett testi sonucunda (p=,000 <0,05) olduğundan değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir. Bu değerler sonucunda AFA uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. KMO ve Bartlett's test sonuçları için Tablo 2 incelenebilir.

Tablo 2.KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-OlkinMeasure of SamplingAdequacy.		,809
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2161,338
	df	378
	Sig.	,000

Factorextraction değerleri kullanılarak ölçeğin ilk toplam varyans, özdeğer hesaplanmıştır.Değerlendirmede bir boyuta 2 madde girdiği tespit edilmiştir. İlk özdeğer 1,513 ,toplamvaryans değeri ise 5,403 olarak hesaplanmıştır. "istekleri doyurmak" boyutu çıkarılmıştır. Çıkarılan sorular; 5,11,12,13,14 maddeleridir. . İlk toplam varyans ve özdeğer hesaplaması için kabul edilen tablo için Tablo 23incelenebilir. 28 maddesi 6 faktör olarak temel bileşenler analizine alınmıştır

Tablo 3,.Mutluluğu Arttırm Stratejileri Ölçeği -Total VarianceExplained

	InitialEigenvalues			ExtractionSums of SquaredLoadings			RotationSums of SquaredLoadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,958	24,851	24,851	6,958	24,851	24,851	3,481	12,431	12,431
2	3,542	12,651	37,502	3,542	12,651	37,502	3,177	11,347	23,778
3	2,179	7,783	45,285	2,179	7,783	45,285	3,042	10,864	34,642
4	1,497	5,346	50,631	1,497	5,346	50,631	2,675	9,553	44,195
5	1,420	5,072	55,703	1,420	5,072	55,703	2,295	8,197	52,391
6	1,219	4,354	60,057	1,219	4,354	60,057	1,758	6,279	58,670
7	1,124	4,016	64,073	1,124	4,016	64,073	1,513	5,403	64,073
8	,946	3,379	67,452						
9	,825	2,946	70,398						
10	,775	2,767	73,165						
11	,754	2,692	75,857						
12	,704	2,515	78,372						
13	,651	2,324	80,696						
14	,563	2,012	82,709						
15	,529	1,890	84,599						
16	,521	1,862	86,461						

17	,487	1,738	88,198
18	,441	1,574	89,772
19	,414	1,478	91,250
20	,376	1,343	92,593
21	,344	1,229	93,822
22	,336	1,200	95,023
23	,297	1,060	96,083
24	,266	,950	97,033
25	,258	,922	97,955
26	,209	,745	98,700
27	,192	,684	99,384
28	,172	,616	100,000

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

Ölçeğin yeni hali 23 madde, 5 faktör olarak temel bileşenler analizine alınmıştır.
Son toplam varyans ve özdeğer tablosunda özdeğer 2,507 ,toplamvaryans değeri ise 10,899 olarak hesaplanmıştır.Açımlayıcı faktör analizi sonucunda "istekleri doyurmak" boyutu çıkarılmıştır.. Total sütununda özdeğeri 1'den yüksek faktör sayısı kadar faktör elde edilmiştir. Cumulativepercent% sütununda ki değerler o kadar faktörün yüzde kaç açıkladığını vermektedir. Mutluluğu artırma stratejileri ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda faktör belirlenmiş ve bu faktörler varyans 65,685'inde toplanmıştır. .Ankete ait özdeğer yapısı(InitialEigenvalues) yapısı Tablo 4'te görüldüğü gibidir. Anketin toplam varyans ve özdeğer değerleri ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4. Mutluluğu Artırma Stratejileri -Özdeğer Tablosu

	InitialEigenvalues
Component	Total
1	6,434
2	2,860
3	2,053
4	1,462
5	1,340
6	,957
7	,833
8	,793
9	,680
10	,652
11	,609
12	,563
13	,523
14	,484
15	,425

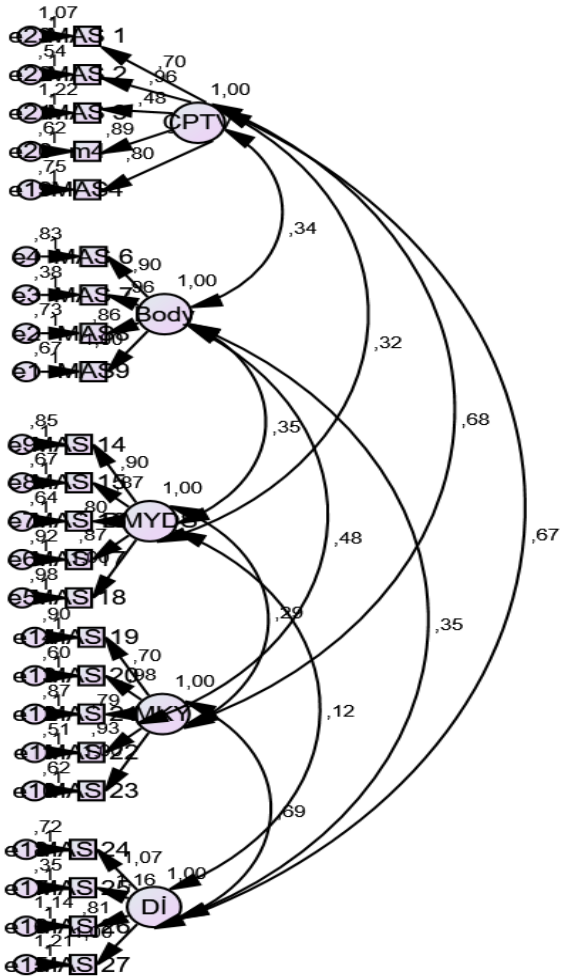
16	,380
17	,370
18	,337
19	,304
20	,284
21	,268
22	,207
23	,179

Tablo 5.Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği-Varyans ve Özdeğer Tablosu

Component	Özdeğer	Varyans Açıklama Oranı(%)
1	3,232	14,053
2	2,930	12,739
3	2,815	12,238
4	2,667	11,594
5	2,507	10,899

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci aşamasında yapılan AFA sonucunda elde edilen ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA sonuçları ile değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonunda ortaya çıkan faktör yapısının toplanan veriler için ne ölçüde uygun olduğunu belirlemek amacıyla AMOS programı kullanılarak DFA analizi yapılmıştır. Mutluluğu artırma Stratejileri arapça formuna ilişkin DFA Yol Diyagramı Şekil 1'de, DFA sonuçlar ise Tablo 6'te verilmiştir.



Şekil 1:Mutluluğu Artırma Strateleri Arapça Versiyon DFA Sonucu Yol Diyagramı

Tablo 6.DFA Sonuçları

χ 2	sd	(χ 2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
435,2	224	1,941	,073	,868	,834	,796	,140	,766

Uygulanan DFA sonuçlarına göre ki-kare (χ 2) değerinin 435,2 ve serbestlik derecesinin (sd) 224 olarak bulunduğu görünmektedir. Kikare/serbestlik derecesine bakıldığında değerin 1,941 olduğu görünmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ 2 /sd = 1,941).

Tablo 3 incelendiğinde, 23 madde ve beş alt faktörden oluşan Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeğinin DFA uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (X2=435,2, sd=224, p=.00, X2 /sd=1,941). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,073, RMR= ,140, NFI=,766, NNFI= .97, CFI=.,868 IFI=,871, AGFI=,796, GFI=,834 olarak bulunmuştur)

Güvenirliğe Yönelik Bulgular

Mutluluğu Artırma Strateleri ölçeğinin güvenilirliği test etmek amacıyla Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Örneklemden elde edilen alfa katsayıları toplam ölçek için α=,874ve N of Items değeri 23 bulunmuştur. Alt boyutların güvenirliği ayrı ayrı incelenmiştir. Çevreye Pozitif Tepki Vermek α=.756 , Doğrudan Mutluluk α=.806 , Mental Kontrol α= .828 , Bedeni Dinlendirmekα= .798 , Dini İnanç α= ,792 olarak saptanmıştır. Sonuçlar tablo 7 de verilmiştir. Elde edilen verilere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7, Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği Cronbach Alfa (α) Güvenirlik Analizi Sonuçları

	ÇPTV	DMYDS	MK	BD	Dİ	Toplam Mas
Cronbach alfa (α)	,756	,806	,828	,798	,792	,874

4.Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında Ali Eryılmaz tarafından geliştirilen Mutluluğu Artırma Stratejileri ölçeği Arapça'ya uyarlanmıştır ve psikometrik değerlendirme incelenmiştir.Dilsel eşdeğer olduğuna karar verilmiştir.

Onaylanan ve dilsel olarak eşdeğer çıkan Arapçaya uyarlanmış ölçeğin geçerliğine yönelik yapısına AFA ve DFA ile bakılmıştır. AFA ile elde edilen verilerde Arapça formun özgün formla aynı maddelere sahip olduğu saptanmıştır. 2 madde aynı boyuta girdiği için özgün formda 6 olan altboyut sayısı Arapçaya çevrilen formda 5 alt boyut olarak yer almıştır ve 28 maddeden 23 maddeye indirilmiştir.

Uyarlanan Arapça formun çalışma bulgularına göre, açıklanan varyans %10,899 olan 5 boyutlu ve 23 maddeli bir ölçek uyarlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde 1 boyuta 2 madde girdiği için o boyut çıkartılmıştır. 6 altboyuttan "istekleri doyurmak" çıkartılarak 5 altboyuta ulaşılmıştır. Ölçeğin boyutları;"çevreye pozitif tepki vermek", "mental kontrol yapmak", "doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemek", "dini inancın gereğini yerine getirmek" ve "bedeni dinlendirmek" olarak belirlenmiştir.

İstekleri doyurmak altboyutunun ölçekte işlevsel olmamasının sebebi mutluluğa yönelik kültürlerarası fark ile açıklanabilir.

Duygular, kültürlere ve durumlara bağlı olarak farklılaşmaktadır.(Kitayama, Markus ve Kurokawa, 2000).Bu farklılık,mutluluğun anlamının kültürlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Farklı kültürlerdeki bireyler, mutluluğa ilişkin durumları ve olumlu deneyimleri farklı kategorilerle ele almaktadır. Bu bağlamda benliği, yani kişiliği kültürün nasıl şekillendirdiği, kültürel bağlamda sosyal ilişkilerin birey ve diğerleri açısından anlamının ne olduğu çok önemlidir(Kitayama ve Markus, 2000)

Uygulama yapılan grubun çadırkentlerde kalan sığınmacıların temel gereksinim dışındaki ihtiyaçlarına ulaşma zorluğu, istekleri doyurmak maddelerinin ölçtüğü alışveriş yapmak

vb. gibi maddelerin uygulama alanının darlığı gibi konular göz önüne alındığında anketin istekleri doyurmak altboyutunun işlevini yitirmesi ihtimali söz konusudur.

Arap emirliklerinde geliştirilen öznel iyi oluşu belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışma yapılmıştır. (D'raven & Pasha-Zaidi, 2014) Ölçekte istekleri doyurmak altboyutu işlevini yitirmemiştir. Türkiyede uygulanan ölçek çadırkentte kalan sığınmacılar dışında alım gücü yüksek bir gruba uygulanırsa istekleri doyurmak altboyutunun işlevsel olma ihtimali söz konusudur. Gelecekte yapılan benzer çalışmaların bu durumu göz önünde bulundurarak örneklem grubunu şeçmeleri araştırmacıların yararına olacaktır.

Yapılan analizler sonucunda Mutluluğu Artırma Stratejileri Arapça Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu kanıtlanmıştır. Anadili Arapça olan bireylere uygulandığında , bireylerin mutluluğu artırma stratejilerine ilişkin altboyutlar için doğru ölçümlemeler yapılabileceği ortaya konulmuştur.

5.Kaynakça

(tarih yok). https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa: https://tr.wikipedia.org/wiki/Arap%C3%A7a adresinden alınmıştır

Abdallah, T. A. (1998). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric Properties in an Arabic-speaking Sample. *International Journal of Adolescence and Youth* , 113-119.

Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri . *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* .

D'raven, L. L., & Pasha-Zaidi, N. (2014). Happiness strategies among Arab university students in the United Arab Emirates. *The Journal of Happiness & Well-Being* , 1-15.

Deiner, E. (200). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist* , 34,43.

Deiner, E., & Diener, C. (1996). Most People Are Happy. *Psychological Science* , 181-185.

Diener, E. (1984). Subjective Well Being. *Psychological Bullettin* , 542-575.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction.*

Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology* , 629-651.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 8-81.

Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)* , 23-116.

Eryılmaz, A., & Yavcik, D. (2020). Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği:Arapçaya Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Turkcess Kongresi.*

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: further studies. *Couns Psychol* , 98-483.

https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/. (2020). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden alınmıştır

Kline, R. (2005).

Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychosocial variables. *The Journal of Social Psychology* , 7-51.

Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychol Sci* , 89-186.

Lyubomirsky, S., & Tkach, C. (2006). How do people pursue happiness, relating personality, happiness-increasing srategies, and wellbeing? *Journal of Happiness Studies* , 183-225.

Lyubomirsky, S., King, L., & Deiner, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin* , 803-855.

Moussa, M. T., Lovibond, P., Laube, R., & Megahead, H. A. (2016). Psychometric Properties of an Arabic Version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS). *Research on Social Work Practice* .

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions.* Blackwell Publishing.

Sawe, B. E. (2018). *www.worldatlas.com*. https://www.worldatlas.com/articles/arabic-speaking-countries.html adresinden alınmıştır

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tam Metin No: TM054

YÜKSEK VE DÜŞÜK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLME ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN ANKSİYETE VE OYUN BAĞIMLILIĞI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI[4]

Büşra ÇELİK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

bussracelik.bc@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2963-116X

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD
E mail: erali76@hotmail.com

ÖZET

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişen dünyada bireyler ihtiyaçlarını karşılamak, sınırlarını korumak, olumsuz teklifleri geri çevirebilmek için hayır diyebilme özelliğine ihtiyaç duyarlar. Hayır diyebilme özelliği öğrencilerin sosyal ilişkileri boyunca anksiyete ve oyun bağımlılığı konularında önleyici rol oynayabilmektedir.

İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği bu çalışma yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler acısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada hayır diyebilme becerisini ölçmek için Yılmaz ve Sözer tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği (2018), sosyal anksiyete düzeyini ölçmek için La Grece ve arkadaşları tarafından geliştirilen (1998) ve Demir vd. tarafından (2000) geçerlilik ve güvenlirlik çalışması yapılan Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği, Horzum, Ayas ve Balta, Ö. Ç. (2008) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmaya 309 öğrenci katılmış, öğrencilerin 168'i (%45.6) kadın ve 241'i (%54.4) erkek öğrencidir. Verilerin analizine başlamadan önce tüm grup için Levene testi ile varyansların homojenliği koşulu incelenmiştir. Cinsiyet ve hayır diyebilme düzeyi grupları açısından T testi, oyun bağımlılığı açısından Mann Whitmey U testi tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenler sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi analizi ile incelenmiştir. Ardından gruplar düşük ve yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliklerini göre ayrılmışlardır. Her iki grupta da oyun bağımlılığı değişkeni homojen dağılmadığı için bu bölüm için Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu gruplarda sırasıyla T testi, Mann Whitney U testi, Korelâsyon ve Regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre tüm grup analiz bulgularında kız öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunurken, kız öğrencilerin sosyal anksiyete puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Oyun bağımlılığı puan ortalamalarında ise kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayır diyebilme özellikleri ve sosyal anksiyete puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

[4] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

Düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin grup analizinde; kadın öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sosyal anksiyete ile bilgisayar oyun bağımlılığı değikenleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En düşük ilişki ise bilgisayar oyun bağımlılığı ile hayır diyebilme arasındadır. Bu ilişki ise pozitif yönlü ancak anlamlı değildir. Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinde regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.

Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin grup analizinde ise; kadın öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından düşük iken sosyal anksiyete puan ortalaması ise erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Ancak her iki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Hayır diyebilme ve sosyal anksiyete arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordama durumu için yapılan analizde basit regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Sosyal anksiyetenin, öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür.

Sonuç olarak hayır diyebilme özelliği ile ilgili farklı değişken ve gruplarla yapılacak çalışmalar ve elde edilecek bulgular bireylerin doğru zaman ve bağlamda hayır diyebilme özelliğini kullanarak anksiyetelerini kontrol altına almalarını ve bağımlılık davetlerini reddetmelerini sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Hayır Diyebilme, Anksiyete, Oyun Bağımlılığı

COMPARISON OF STUDENTS WHO HAVE HIGH AND LOW NO SAY FEATURES IN TERMS OF ANXIETY AND GAME ADDICTION

ABSTRACT

With the development of technology, individuals need the ability to say no in order to meet their needs, protect their boundaries, and refuse negative offers in the changing world. The ability to say no can play a preventive role in the issues of anxiety and game addiction throughout students' social relationships. This study, in which the relational screening model was preferred, was conducted in order to examine the anxiety and game addiction levels of the students who have the ability to say no at high and low levels in terms of various variables and to determine the relationship between them. Data were collected using the Ability to Say No for Children Scale, Social Anxiety Scale for Children and Computer Game Addiction Scale for Children. 309 students participated in the study, 168 of the students (45.6%) were female and 241 (54.4%) were male students. Before starting the analysis of the data, the Levene test was used for the homogeneity of variances for the whole group. T test was preferred in terms of gender and ability to say no groups, and Mann Whitmey U test was preferred for game addiction. The variables used in the study were examined by ANOVA analysis according to the class level variable. Then, the groups were divided according to their low and high levels of saying no. Since the game addiction variable was not homogeneously distributed in both groups, it was analyzed with the Mann Whitney U test for this part. T test, Mann Whitney U test, Correlation and Regression analyzes were performed in these groups, respectively. According to the findings of the research, while female students' mean score of saying no was found higher than male students in all group analysis findings, social anxiety mean scores of female students were lower than male students. The difference between the mean rank of female students and the mean rank of male students in game addiction mean scores was found to be significant. It has been concluded that the group of students who have the ability to say no to low is lower than the group of students who have the ability to say no with a high average score of the test of saying no. No significant difference was found as a result of the one-way analysis of variance applied to determine whether the students' ability to say no and their social anxiety scores differ significantly according to the grade level variable. In the group analysis of

the students who can say no at low level; The mean scores of female students for saying no and social anxiety are higher than male students. However, this difference was not statistically significant. A positive and significant relationship was found between social anxiety and computer game addiction variables. The lowest correlation is between computer game addiction and being able to say no. This relationship is positive but not significant. The regression coefficient was found to be significant in the multiple regression analysis performed to determine the social anxiety and computer game addiction levels of the students with low-level no-ability. In the group analysis of the students who can say no at high level; While the mean score of female students for saying no is lower than

the average of male students, the average social anxiety score is higher than the average score of male students. However, both differences were not statistically significant. A negative and significant relationship was found between being able to say no and social anxiety. The simple regression coefficient was found to be significant in the analysis made for the predictive status of students' social anxiety levels in their ability to say no. It was seen that social anxiety significantly explained students' ability to say no in a negative way. As a result, studies to be conducted with different variables and groups about the ability to say no and the findings to be obtained will enable individuals to control their anxiety by using the ability to say no at the right time and context, and to reject addiction invitations.

Keywords: Ability to Say No, Anxiety, Game Addiction

1.Giriş

Bireylerin sağlıklı gelişimlerinin bir parçası olan sınırları koruma, reddetme ve direnme tepkilerini uygun yer ve koşullarda kullanabilme hayır diyebilme becerisi ile desteklenir. Okula devam eden öğrencilerin akranları ile kurdukları özellikle sosyal ilişkilerde ve bağımlılık süreçlerinde hayır diyebilme önleyici rol oynamaktadır. Sosyal ilişkilerinde diğerlerinin ne düşündüğüne ilişkin kaygıyı kontrol edebilen bireylerin kolaylıkla hayır diyebilen bireyler olduğu düşünülmektedir.

Aslan ve Özcebe'ye (2008: 10) göre "hayır" diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Hayır diyebilme bireye ve bireyin benliğine ait bir hak olarak ifade edilmiştir (Pfeiffer, 2010: 7). "Hayır" diyebilme aynı zamanda atılganlık hakları içerisinde de yer almaktadır. (Lazarus, 1973: 697) atılgan davranışın özellikleri arasında hayır diyebilme yeteneğine yer vermiştir. Yerinde, zamanında ve uygun sıklıkta hayır diyebilmenin faydalarına rağmen çevremizdeki özellikle değer verdiğimiz kişileri reddetmek ve onlar tarafından reddedilmek, sevdiğimiz kişileri hayal kırıklığına uğratma ve bu kişilerin zihinlerindeki görüntümüzün bozulabilme ihtimalini düşünmemiz hayır diyebilmeye engel teşkil edebilmektedir (Haddou, 2018: 7). Akran etkileşiminin önem kazandığı son çocukluk ve ön ergenlik dönemlerinde bireyler "hayır" diyebilme özellikleri ve becerileri sayesinde

bağımlılık süreçlerinden ve istenmeyen durum ve davranışlara özgü teklif ve çağrılardan kendilerini koruyabilmektedirler (Karlıkaya ve Özkan, 2011: 251).

Ansiyete, kaygı ya da bunaltı şeklinde de isimlendirilir. Anksiyeteye klinik tablo açısından bakılacak olursa fiziksel beliritileri nefes almakta güçlük çekme, titreme, aşırı terleme ve hızlı nefes almaya ek olarak bireydeki psikolojik belirtileri ise aniden kötü bir şey olacakmış gibi hissetme ve bu hisse eşlik eden korku duygusu, sıkıntı ve heyecan içerisinde olma durumunu ifade etmektedir (Karamustafalıoğlu, 2011: 69). Sosyal anksiyete bireyin sosyal etkileşimlerinde küçük düşeceği ve olumsuz değerlendirileceğine ilişkin aşırı şekilde korkmasını ifade etmektedir. Korku ile birlikte kalp çarpıntısı, terleme, yüz kızarması, titreme gibi fiziksel belirtiler görülmektedir. Sosyal anksiyete bireylerin sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olan ve yaşam kalitesinde ciddi kayıplara yol açan kronikleşme eğilimi olan bir sorundur (Dilbaz, 2000: 3-4). Sosyal anksiyete ile ilgili yapılan görülme sıklığını ifade eden epidemiyolojik çalışmalar, bu bozukluğun çocuk, ergen ve yetişkinlerde oldukça yaygın olduğunu belirtmektedir (Beidel, 1991: 545).

Oyun bağımlılığı, bireyin devamlı oyun oynamak istemesi ve bu isteği kontrol edemeyip denetleyememesidir. Oyun bağımlılığı diyebilmek için oyun oynamanın bireyin duygu, düşüncelerinde, sosyal ilişkilerinde ve hayatının belirli alanlarında değişimlere sebep olması gerekmektedir (Thaleman, vd., 2007: 614). Bilgisayar oyunu bağımlılığı; oyunu bırakmak istese de bırakamama, kendisine sunulan oyun tekliflerine hayır diyememe, sürekli oyun oynamayı düşünme, oyun oynamadığı zaman mutsuz olma gibi alt boyutlar içerir. Horzum (2011: 58) bilgisayar oyun bağımlılığını; oyuncunun bir oyunu devamlı bir şekilde düşünmesi, sürekli oyunla ilgilenmesi ve oyunu bırakamaması olarak tanımlamıştır.

Hayır diyebilme özelliği, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyunu bağımlılığından büyük oranda etkilenebileceği düşünülen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Alan yazında Türkiye'de ilkokul öğrencilerine ve çocukluk çağına ilişkin hayır diyebilme becerisinin yer aldığı çalışmalar oldukça sınırlıyken dolayısıyla konu ile igili bilgi ve bulgular da az sayıdadır. Bu sebeple ilköğretim öğrencilerine ve çocuklara yönelik direkt olarak hayır diyebilme becerisinin çeşitli değişkenlerle ele alındığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

2. Problem Durumu

Yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrencileri konu edinmesi bakımından bu öğrencilerin sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılması araştırmanın temel konusudur. Buradan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır:

3) Yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrencilerin bu özellikleri sosyal anksiyete ve oyun bağımlılıklarını ne kadar etkiliyor?

4) Öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini; genel, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri nasıl etkiliyor?

Birinci soruya cevap bulmak için öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini ölçen örneklem üzerinde ilgili ölçekler uygulanarak yüksek ve düşük düzeyde hayır deme özelliklerine sahip öğrenciler anksiyete ve oyun bağımlılıkları açısından karşılaştırılacaktır.

Çalışmanın ikinci sorusuna cevap aramak için de ölçek uygulaması ile birlikte aynı örneklem üzerinde bir anket gerçekleştirilerek öğrencilerin hayır deme becerilerini, anksiyetelerini, oyun bağımlılık düzeyini; cinsiyetleri ve sınıf düzeylerinin hangi düzeyde etkilediği araştırılacaktır.

3. Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Çalışmanın temel amacı yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılmasıdır. Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

7. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

8. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

9. Anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

10. Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini ansiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı anlamlı bir şekilde açıklamaktamıdır?
11. Düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini ansiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı anlamlı bir şekilde açıklamaktamıdır?
12. Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin her iki grup açısından değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2003) iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalarda belirlenebileceğini belirtmektedir.

"Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliklerine sahip olan öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılmasını" ele alan bu araştırma hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modelini kullanarak incelemiştir.

4.1. Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Karasar (2003) iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalarda belirlenebileceğini belirtmektedir.

4.2. Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmada rastgele örneklem yönetimi kullanışmıştır. Araştırmaya 309 öğrenci katılmış, öğrencilerin 168'i (%45.6) kadın ve 241'i (%54.4) erkek öğrencidir.

Araştırmanın evrenini Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilkokul, ortaokul kurumlarından rastgele seçilen 309 öğrenci oluşturmaktadır.

Belirlenen ilçenin büyüklüğü ve 309 öğrenciye aile onayı ile ulaşmanın zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak araştırma grubu 309 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. İlişkisel tarama modelinin tercih edildiği bu çalışma yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan 309 öğrencinin anksiyete ve oyun bağımlılığı düzeylerini ceşitli değişkenler acısından incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nicel araştırma yöntemlerinden araştırmada nicel araştırma modellerinden korelasyon ve regresyon teknikleri esas kullanılmıştır. Veriler ölçme araçları ve kişisel bilgi formu yardımıyla toplanacaktır.

4.4. Verilerin Analizi

Toplanacak verilerin analizinde SPSS 25 Paket Programı kullanılmıştır.

Çalışma bulguları için önce tüm katılımcıların olduğu grup analizleri ile başlanmıştır. İlk olarak cinsiyete göre çalışmada kullanılan değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı ardından hayır diyebilme düzeyine göre gruplara ayrılarak değişkenlerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Son bölümde katılımcılar yüksek ve düşük düzey hayır diyebilme olarak ikiye bölünüp kendi içlerinde ayrı ayır analiz edilmişlerdir. Burada da ilk olarak cinsiyete göre çalışmada kullanılan değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup ardından araştırmada kullanılan değişkenlerin hayır diyebilme özelliğini ne derece yordadığını belirlemek amacıyla regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

5. Bulgular

Demografik Değişkenler

Örneklem grubunu oluştutan 309 öğrencinin 241'i (% 45,6) erkek, 168'i (%54,4) kadındır. 84'ü (%27, 2) özel okula, 225'i (%72, 8) devlet okuluna devam etmektedir. 150'si (%48, 5) 4.sınıf, 159'u (%51, 5) 5.sınıf öğrencisidir. 3'ü (%1, 0) 8, 75'i (%24, 3) 9, 157'si (%50, 8) 10, 70'i (%22, 7) 11, 4'ü (%1, 3) 12 yaşındadır. 8'i (%2, 6) düşük, 229'u (%74, 1) orta, 72'si (%23, 3) yüksek gelir durumuna sahiptir. Babaların 1'i (%3) 20-30 yaş arasında, 76'sı (%24, 6) 30-40 yaş arası, 202'si (%65, 4) 40-50 yaş arası, 27'si (%8,7) 50-60 yaş arası, 3'ü (%1,0) 60 yaş ve üzeridir. Annelerin 1'i (%0,3) okuma yazma bilmiyorken, 28'i (%9,1) ilkokul, 34'ü (%11, 0) ortaokul, 66'sı (%21, 4) lise, 179'u (%57,9) lisans, 16'sı (%3,4) lisansüstü eğitim düzeyindedir. Babaların 1'i (% 0,3) okuma yazma bilmiyorken, 20'si (% 6,5) ilkokul, 37'si (% 12,0) ortaokul, 86'sı (% 27,8) lise, 163'ü (% 52,8) lisans, 2'si (% 0,6) lisansüstü eğitim düzeyindedir.

TÜM GRUP ÖĞRENCİ ANALİZİ

Cinsiyet-T testi

Tablo-1 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	168	47,56	2,476	307	,014*
	Erkek	141	45,82		297,440	
Sosyal Anksiyete	Kadın	168	46,83	-,053	307	,958
	Erkek	141	46,91		298,344	

*p<.05

Tablo 1'de örnekleme alınan kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=47,56) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=45,82) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=2,476, *p<.05).*

Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=46,83) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=46,91) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(307)}$=,-053, *p>.05*

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

Tablo 2: Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	168	35,10	11,53	124,96	6797,00	-6.45*
	Erkek	141	46,77	16,97	190,79		

* $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=124,96) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=190,79) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=6797.00, Z=-6.45$p<.01$).

Yüksek-Düşük Düzey hayır deme- T testi

Tablo-3 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Hayır Diyebilme	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Düşük	157	41,83	-24,268	307	,000*
	Yüksek	152	51,86		305,980	
Sosyal Anksiyete	Düşük	157	49,18	2,906	307	,004*
	Yüksek	152	44,47		306,289	
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Düşük	157	43,08	3,133	307	,002*
	Yüksek	152	37,67		306,848	

*p<.01

Tablo 3'de düşük ve yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır. Buna göre Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=41,83) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan (ort=51,86) daha düşüktür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=-24,476, *p<.01).* Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=49,18) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan (ort=44,47) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=2,906, *p<.01).* Düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme bilgisayar oyun bağımlılığı testi puan ortalaması(ort=43,08) yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan (ort=37,67) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.($t_{(307)}$=3,133, *p<.01).*

Sınıf Düzeyi – ANOVA

Öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı özelliklerinin sınıf düzeyi grupları arasından fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda ortaya konmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Hayır Diyebilme Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	58,244	1	58,244	1,521	,218
G.içi	11754,980	307	38,290		
Toplam	11813,223	308			

*p<.01

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin hayır diyebilme özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= 1.521; p> .01].

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Anksiyete Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	,809	1	,809	,004	,950
G.içi	64008,751	307	208,498		
Toplam	64009,560	308			

*p<.01

Tablo 5'da görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal anksiyete özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= .004; p> .01].

Tablo6: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Özellikleri Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi tablosu

	KT	df	KO	F	Sig.
G.arası	107,037	1	107,037	,451	,502
G.içi	72886,271	307	237,415		
Toplam	72993,307	308			

*p<.01

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı özellikleri puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.[F(1,307)= .451; p> .01].

Düşük Düzeyde Hayır Diyebilen Öğrenci Analizi

Cinsiyet-T testi

Tablo-7 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	72	41,89	,175	155	,862
	Erkek	85	41,79		151,328	
Sosyal Anksiyete	Kadın	72	49,81	,505	155	,614
	Erkek	85	48,66		154,970	

*p<.05

Tablo 7dte düşük düzeyde hayır diyebilen kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=41,89) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=41,79) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(155)}$=,175, *p>.05)*.Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=49,81) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=48,66) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(155)}$=,505, *p>.05).*

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

Tablo 8. Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	72	36,93	11,44	60,86	1754,00	-4.60*
	Erkek	85	48,29	16,17	94,36		

* *p < .01*

Tablo 8'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=60,86) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=94,36) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=1754.00, Z=-4.60*p<.01*).

Korelasyon

Tablo 9: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2	3
1.Hayır Diyebilme	1		
2.Sosyal Anksiyete	,148*	1	
3.Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	,109	,327**	1

**p< .05 **p< .01*

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki sosyal anksiyete ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında bulunmuştur. (r=0.327, $p<.01$). İki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öğretmen bilgisayar oyun bağımlılığı ile hayır diyebilme arasındadır (r=0.109, $p>.05$). Bu ilişki ise pozitif yönlü ancak anlamlı değildir.

Regresyon

Tablo 10: Düşük Düzeyde Hayır Diyebilme Özelliğine Sahip Öğrencilerin Sosyal Anksiyete ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Hayır Diyebilme Özelliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	39,576	1,151		34,393	,000*

Sosyal Anksiyete	,032	,021	,126	1,495	,137
Bilgisayar-Oyun Bağımlılığı	,016	,020	,068	,807	,421

* $p < .01$F=2,060 ** R=0,16 R^2 =0,026

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.16; R^2=0.026; F=2.060; p<.01). Ancak hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişkenler olan sosyal anksiyete (β= .12; p>.01), ve bilgisayar-oyun bağımlılığı (β= .06; p>.01)öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini anlamlı olarak açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

YÜKSEK DÜZEYDE HAYIR DİYEBİLEN ÖĞRENCİ ANALİZİ

Cinsiyet-T testi

Tablo-11 Betimsel istatistikler ve bağımsız örnekler t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Hayır Diyebilme	Kadın	96	51,85	,-216	150	,829
	Erkek	56	51,95		118,172	
Sosyal Anksiyete	Kadın	96	44,59	,135	150	,893
	Erkek	56	44,27		133,269	

*p<.05

Tablo 11'de yüksek düzeyde hayır diyebilen kadın ve erkek öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması(ort=51,85) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=51,95) daha düşüktür. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(150)}$=,-216, *p>.05)*.

Kadın öğrencilerin sosyal anksiyete testi puan ortalaması(ort=44,59) erkek öğrencilerin puan ortalamasından(ort=44,27) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.($t_{(150)}$=,135, *p>.05)*.

Cinsiyet-Mann Whitney U-Oyun bağımlılığı

Tablo 12. Betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U Testi sonuçları * p < .01

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z
Oyun Bağımlılığı	Kadın	96	33,72	11,47	66,12	1691,50	-3.81*
	Erkek	56	44,45	18,01	94,29		

Tablo 12'de görüldüğü gibi oyun bağımlılığı testinden alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlara göre oyun bağımlılığı boyutunda; kadın öğrencilerin sıra ortalaması ile (ort=66,12) erkek öğrencilerin sıra ortalaması(ort=94,29) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (U=1691.50, Z=-3.81*p<.01*).

Korelasyon

Tablo 13: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2
1.Hayır Diyebilme	1	
2.Sosyal Anksiyete	,-279**	1

***p< .01*

Pearson Korelasyon analizi ile hayır diyebilme ve sosyal anksiyete arasındaki ilişki incelenmiştir. (*r*=0.-279, *p<.01*). İki değişken arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Regresyon

Tablo 14: Yüksek Düzeyde Hayır Diyebilme Özelliğine Sahip Öğrencilerin Sosyal Anksiyete ve Düzeylerinin Hayır Diyebilme Özelliklerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	55,045	,938		58,677	,000*
Sosyal Anksiyete	-,072	,020	-,279	-3,565	,000*

* *p < .01* F=12,706 ** R=0,27R^2 =0,078

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.(R=0.27; R^2=0.073; F=12.706; p<.01). Hayır diyebilme özelliğine etkisi

incelenen değişken olan sosyal anksiyete (β= .-27; p<.01), öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde ve dünyada hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığını birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamız bu konuda yapılmış tek çalışma olma özelliği taşımaktadır. Ele alınan çalışmalar araştırmadaki değişkenleri ayrı bir şekilde ya da iki değikeni konu alacak şekildedir. Ülkemizde hayır diyebilme becerisini doğrudan ele alan çalışmalar Yılmaz ve Sözer (2008), Bozkurt'un (2020) çalışmalarıdır.Çalışmamızın sonucunda öğrencilerin anksiyete ve oyun bağımlılığı ortalama puanlarınıncinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.Bulgulara göre kadın öğrencilerin hayır diyebilme testi puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğrencilerin hayır diyebilme özelliğinin erkek öğrencilerden fazla olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde hayır diyebilme kavramını başlıbaşına bir özellik ve beceri olarak ele alan Bozkurt'un (2020: 59) çalışmasında hayır diyebilme ve alt boyutlarının toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlgili araştırma sonuçlarına göre kızların reddetme ve direnme alt boyutları, atılganlık puanları erkeklere göre daha yüksektir. Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerden daha az hayır diyebilme becerisini kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı özelliklerininin sınıf düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı özelliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum bize öğrencilerin 4. sınıf ya da 5. sınıf düzeyinde olmalarının ilgili özellikleri etkilemediği sonucunu göstermektedir.

Yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı değişkenlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde düşük hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubunun hayır diyebilme testi puan ortalaması yüksek hayır diyebilme özelliğine sahip öğrenci grubundan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerden daha az hayır diyebilme becerisini kullandığını göstermektedir.

Yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Bulgulara göre hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişken olan sosyal anksiyetenin öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini anksiyetenin anlamlı bir şekilde açıklama durumunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yüksek düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini sosyal anksiyeteden negatif yönde etkilenmesi, sosyal anksiyete duyan öğrencinin yaşadığı kaygı ile hayır deme eğiliminde değil bilakis boyun eğen, onay ve kabul arayan, atılganlık özellikleri yerine pasif davranışlar göstermesi muhtemeldir.

Düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip öğrencilerin sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin hayır diyebilme özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur. Ancak bulgulara göre hayır diyebilme özelliğine etkisi incelenen değişkenler olan sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığının öğrencilerin hayır diyebilme özelliklerini anlamlı olarak açıklayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde düşük düzeyde hayır diyebilen öğrencilerin, hayır deme eğilimlerini bilgisayar oyun bağımlılığının anlamlı bir şekilde açıklama durumunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yüksek düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin hayır diyebilme ve sosyal anksiyete değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yüksek düzeyde hayır diyebilme

özelliğine sahip olan öğrencilerin sosyal anksiyetelerinin arttıkça bilgisayar oyun bağımlılıklarının azaldığı söylenebilir. Şahin ve Tuğrrul'un (2012: 118) araştırmasında da digital oyun bağımlılığının anksiyeteye neden olabileceği vurgulanmıştır..

Bu araştırmadan ve literatür incelemesinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 4. ve 5.sınıf yüksek ve düşük düzeyde hayır diyebilme özelliğine sahip olan öğrencilerin hayır diyebilme, sosyal anksiyete, bilgisayar oyun bağımlılıkları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Literatüre bakıldığında hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve bilgisayar oyun bağımlılığını birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamakla beraber ölçülen bu değişkenleri ayrı bir şekilde ele alan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalar da aynı şekilde oldukça sınırlıdır. 4. ve 5.sınıf düzeyindeki son çocukluk çağının sonlarına ve ön ergenlik dönemine denk gelen öğrencilerin hayır diyebilme becerilerini kullanma sıklıklarının düşük olduğu Bozkurt (2020: 58) tarafından vurgulanırken aynı zamanda araştırmamızda yer alan sınıf düzeylerinde bu becerinin kazanılmasında son kritik zamanlar olduğu bilinmektedir.

Çalışmada tüm öğrencilerin hayır diyebilme düzeyi ele alındığında kadın öğrencilerin hayır diyebilme puan ortalamaları erkek öğrencilerin erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık sosyal anksiyete düzeyi ele alındığında ise kadın öğrencilerin sosyal anksiyete düzeyi erkek öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Oyun bağımlılığı düzeyinde ise erkek öğrencilerin puan ortalamarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan oyun bağımlılığı yüksek olan erkek öğrencilerin sosyal ilişki ve akran iletişimi ihtiyaçlarını çevrim içi oyunlardan karşılaması ya da oyun bağımlılığı ile bu ihtiyaçları hissetmemesi muhtemeldir. Sosyal planda geri kalan erkek öğrenciler sosyal bir otama girdiklerinde anksiyete yaşayabileceği ve kendi isteklerini ifade edebileceği hayır diyebilme becerisini kullanmakta çekimser kalabileceği düşünülmektedir. Erboy ve Vural (2010: 46-51) bilgisayar oyun bağımlılığının ilk faktörü olan bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellenmekten rahatsız olma değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve erkeklerin bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal anksiyete düzeyini düşürme ve hayır diyebilme becerisini kullanma adına ise özellikle öğrencinin akranları ile birlikte yer alacağı psikoeğitim çalışmaları, sosyal ilişkiyi güçlendirme grup çalışmaları, okullarda grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.

Hayır diyebilmenin ihmal ve istimar gibi vakalarda önleyici rol oynaması konusunda bu becerinin önemi vurgulanabilir, MEB'e bağlı kurumlarda yapılan kurumlarda istismardan korunma örnek uygulamaları incelenmelidir ve ülke düzeyinde hayır diyebilme, sosyal anksiyeteyi kontrol altına alma ve bağımlılığı önleyici başarılı uygulamalar örnek gösterilmelidir.

Öğrencilerle yapılacak çalışmalarda sosyal anksiyete düzeyi dikkate alınarak bağımlılığı önleyici ve müdahale edici çalışmalara yer verilebilir.

Alan uzmanları, eğitimciler okulldarda özellikle psikolojik danışmanlar hayır diyebilme, sosyal anksiyete ve oyun bağımlılığı konusu ile ilgili ölçekleri kullanarak risk altındaki çocukların tespit edilmesi ve gereken önlemleri almaları sağlanabilir.

Mevcut çalışma, 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin belirli bir düzeyde hayır diyebildiklerini göstermektedir. Bu duruma rağmen araştırma sınırlıklıkları çerçevesinde toplanan verilere dair diğer değişkenlerin ele alınmaması sebebiyle hayır diyebilmeyi etkileyen çevresel koşulların etkisine dair net bir görüş sunulamamaktadır. Fakat öğrencilere, öğretmenlere, ailelere hayır diyebilme becerisi, kullanım alanları, reddetme ve direnmeyi gerektiren riskli eylemler hakkında bilgilendirme yapılması gerektiği söylenebilir. Bu sebeple öğrencilere hayır diyebilme becerisini sergileyebilecekleri uygun ortam ve koşullar sunulması eğitimcilere, alan uzmanlarına önerilmektedir.

6. Kaynakça

Aslan, D. ve Özcebe, H. (2008). Eğitim kurumlarında sigarasızlık politikaları [No smoking policies in educational institutions]. *Ankara: Klasmat*.

Beidel, D. C. (1991). Social Phobia and Overanxious Disorder in School-Age Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(4): 545-552. https://doi.org/10.1097/00004583-199107000-00003

Bozkurt, S. (2020). *Son çocukluk çağındaki (9-11 yaş) çocuklarda hayır diyebilme ve atılganlık beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanımlama yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Demir, T., vd. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği, *Düşünen Adam*, *13*(1): 42-48.

https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1588684503-en.pdf

Dilbaz, N. (2000). Sosyal Anksiyete Bozukluğu: Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* 3(2): 3-21. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_60_3_21.pdf

Erboy, E. ve Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, *11*(1): 39-58. https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4908/67233

Haddou, M. (2018). *Hayır Demeyi Bilmek* (M. Selen, Çev.). İstanbul: İletişim.

Horzum, M. B., Ayas, T. ve Balta, Ö. Ç. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, *III*(30): 76-88. https://app.trdizin.gov.tr//makale/T0RVMU5UazU

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159): 56-68. http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/268/238

Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, *45*(2): 65-74. https://www.journalagent.com/sislietfaltip/pdfs/SETB-14622-REVIEW_ARTICLE-KARAMUSTAFALIOGLU.pdf

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karlıkaya, C. ve Özkan, N. (2011). Gençlik ve Spor Bayramında Dumansız Hava Sahası. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1): 231-241. http://dergipark.gov.tr/trakyasobed

La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *17*(1), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1701_11

Lazarus, A.A. (1973). On Assertive Behavior: A Brief Note. *Behavior Therapy*, *4*(5): 697-699. doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80067-1

Pfeiffer, H. (2010). *Relationships: Assertiveness Skills,* (1st ed.). Sedona, AZ: Growth.

Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of*

Turks, *4*(3): 115-130. http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/338/sahin_tugrul

Thalemann, R., Wölfling, K. & Grüsser, S. M. (2007). Specific Cue Reactivity on Computer Game-Related Cues in Excessive Gamers. *Behaviora Neuroscience, 121*(3): 614-618. https://doi.org/10.1037/0735-7044.121.3.614

Yılmaz, F. ve Sözer, M. A. (2018). Çocuklar İçin "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9(1)*: 33-48. https://doi.org/10.21031/epod.350631

Tam Metin No: TM055

“YARADICI ŞƏXSİYYƏT” MƏFHUMU İNGİLİSDİLLİ TƏDQİQATÇILARIN PERSPEKTİVİNDƏ

Sevda Hüseynova
Bakı Mühəndislik Universiteti
@shuseynova@beu.edu.az
ORCID: 0000-0002-5526-0147

XÜLASƏ

Ədəbiyyatda yaradıcı şəxsiyyət obrazının araşdırılması və təhlili o obrazın yaradıcılığının, yaradıcı insan kimi formalaşmasının əsaslarının araşdırılması ilə icra edilir. Bəs, yaradıcı şəxsiyyət kimdir? O, hansı xüsusiyyətləri ilə seçilir? Bu tədqiqat işində sual ətraflı cavablandırılmış və ingilisdilli tədqiqatçıların bu barədə düşüncələri yer almışdır.

Mütəxəssislər belə hesab edirlər ki, yaradıcı şəxsiyyətlər qeyri-standart düşüncə sahibləridirlər. Onların fikirləri və düşüncələri çox vaxt digər peşə sahiblərinin fikir və düşüncələrindən fərqli olur. Yaradıcı şəxsiyyətlər dünyanın sənət mülkünün yaradıcılarıdırlar.

Yaradıcı şəxsiyyət dünyamızın yenidən qurulmasının mənəvi əhəmiyyətini daima beynində, düşüncələrində gəzdirir. Sənətkar, yaradıcı insan müasirləri önündə və cəmiyyət qarşısında öz borcunu dərk edən insandır. O, çətinliklərdən qorxmur. Yaradıcı şəxsiyyət həyat və səadət eşqini səmimi canlandırır, öz fikrini zəkalı bir insan kimi insanlarla bölüşür. Şəxsiyyəti güclü edən ondakı böyük sevgidir. Bu sevgi onu yaşadır və onu əhatəsindəki insanlara bağlayır.

Əsrin qabaqcıl ideyalarından ruhlanan və bu ideyalarla qidalanan yaradıcı şəxsiyyətlər bu ideyalardan xalqın inkişafı üçün istifadə edirlər. Xalq elə bir şəxsiyyətin ideyasına inanır ki, o, öz əməyi və şəxsiyyəti ilə xalqı özünə inandıra bilsin. Həyatın sirlərini anlamaq, ictimai hadisələri qiymətləndirmək şəxsiyyətin əsas qayəsidir. Yaradıcı şəxsiyyət millətin ruhundan doğar, o ruhu yüksəldər və aləm qarşısında nümayiş etdirər və beləcə yaratdığı yeni mənəvi dünyanın günəşi bütün köhnəlikləri və qaranlıqları məhv edər. Bunu bacarmaq üçün isə həmin yaradıcı şəxsiyyətin düşüncəsi də, əxlaqı da, həyata baxışı da yeni olmalıdır.

Açar sözlər: yaradıcı şəxsiyyət, qeyri-standart düşüncə, qabaqcıl ideya, yenilikçi təfəkkür, şəxsiyyətin daxili fəlsəfəsi, yaradıcı xəyali fərziyyə.

“YARADICI ŞƏXSİYYƏT” MƏFHUMU İNGİLİSDİLLİ TƏDQİQATÇILARIN PERSPEKTİVİNDƏ

1.Giriş

“Yaradıcılıq” terminin müfəssəl tərifinə görkəmli professor, siyasi xadim, millət vəkili, AŞPA-nın nümayəndə heyətinin rəhbəri Səməd Seyidovun “Yaradıcılığın Fenomenologiyası”adlı kitabında rast gəlirik:

“Yaradıcılıq-bizim yer üzündə varlığımıza məna qatan və şüurumuzu insanı yüksəldən xüsusi bir məzmunla zənginləşdirən paradoksal bir hadisədir. Yaradıcılıq olmayanın yaradılması aktı kimi həmişə özündə ümumən qəbul edilmiş davranış, əməl, təfəkkür, ünsiyyət norma və qaydalarına zidd gedən bir fövqəltəbiilik, anlaşılmazlıq və izaholunmazlıq xassəsi daşıyır. Birləşməzi birləşdirən, dağınığı toparlayan, xaosu nizama salan yaradıcılıq qəlbimizdən qopan elə bir qığılcımdır ki, qaranlıq dünyaya gedən yolda bizi yanar məşələ çevirir, zülmət və cəhalətin kor qoyduğu adamlar arasında bizim adamlığımızı qoruyur, həyatın dözülməz faniliyi içində bizim varlığımızı mənalandırır” [4, 10].

2. Tədqiqat metodu

Tədqiqat müqayisəli, bioqrafik, tarixi metodlardan və diskurs təhlilindən istifadə edilərək aparılmışdır. Məqalənin əsas hissəsi sual-cavaba əsaslanır. Eyni zamanda araşdırmanın elmi və nəzəri müddəaları Azərbaycan və ingilisdilli mənbələrdə araşdırılmış, hər iki dildə olan materiallardan, məqalə və kitablardan istifadə edilmişdir.

Bəs, yaradıcı şəxsiyyət kimdir? O, hansı xüsusiyyətləri ilə seçilir? Bu suala birmənalı cavab verənlər də tapıla bilər. Lakin yaradıcı şəxsiyyət obrazı ədəbiyyatda qeyri-adi şəxsiyyətlərin özlərinin yenidən ədəbiyyat müstəvisinə gətirilməsi, yaradıcı insanların ədəbiyyatşünaslıqda görünməyən tərəflərinin obrazlı ifadəsi kimi indiyə qədər ciddi elmi araşdırılmamışdır.

Yaradıcı şəxsiyyətlər qeyri-standart düşüncə sahiblərididirlər. Onların fikirləri və düşüncələri çox vaxt digər peşə sahiblərinin fikir və düşüncələrindən fərqli olur. Yaradıcı şəxsiyyətlər dünyanın sənət mülkünün yaradıcılarıdırlar. Bir sözlə, yazıçı, şair, aktyor, aktrisa, rəssam və s. yaradıcı şəxsiyyətlər haqqında yazılan bədii sənət nümunələri ədəbiyyatın inkişafı yolunda müəyyən dəyərləri ilə daha çox diqqəti çəkir.

Azərbaycan yazıçılar birliyinin üzvü olmuş tənqidçi, ədəbiyyatşünas, filologiya elmləri doktoru, professor Abbas Hacıyev "Yazıçı şəxsiyyəti və bədii qanunauyğunluq" adlı kitabında yaradıcı şəxsiyyət haqqında aşağıdakıları qeyd edir:

"Yaradıcı şəxsiyyət dünyamızın yenidən qurulmasının mənəvi əhəmiyyətini daima beynində, düşüncələrində gəzdirir [2, 6]. Sənətkar, yaradıcı insan müasirləri önündə və cəmiyyət qarşısında öz borcunu dərk edən insandır. O, çətinliklərdən qorxmur [2, 28]. Yaradıcı şəxsiyyət həyat və səadət eşqini səmimi canlandırır, öz fikrini zəkalı bir insan kimi insanlarla bölüşür [2, 37]. Şəxsiyyəti güclü edən ondakı böyük sevgidir. Bu sevgi onu yaşadır və onu əhatəsindəki insanlara bağlayır [2, 41]. Yaradıcı şəxsiyyətin bir üstün cəhəti də ondadır ki, o, sadə həyat həqiqətlərində dərin fəlsəfi məna tapır [2, 48], dövr və zamanla ayaqlaşa bilməyənlər haqqında mövcud təsəvvürləri daha da dərinləşdirir [2, 75]. Yaradıcı şəxsiyyətin fəlsəfi-bədii düşüncələri insan, zaman və şəxsiyyət haqqında düşüncələrə aparır [2, 83]. Yaradıcılığa, sənətə, yaradıcı şəxsiyyətə xas olan fikirlərin vəhdəti, bir-birini tamamlaması qanunauyğunluğu yaradıcı obrazlarda da özünü göstərir [2, 99]. Yaradıcı obraz gördüyü və yaşadığı hadisələri araşdırır və ən vacibinin bədii təsvirini yaradır [2, 159]. Gerçəkliklə bu qədər canlı əlaqə və bağlılıq yaradıcılığın qida mənbəyidir [2, 253]".

Yazıçı Məsud Əlioğlu "Ədəbiyyatda yeni insan" (1964) adlı əsərində yazır:

"Əsrin qabaqcıl ideyalarından ruhlanan və bu ideyalarla qidalanan yaradıcı şəxsiyyətlər bu ideyalardan xalqın inkişafı üçün istifadə edirlər [1, 49]. Xalq elə bir şəxsiyyətin ideyasına inanır ki, o, öz əməyi və şəxsiyyəti ilə xalqı özunə inandıra bilsin [1, 171]. Həyatın sirlərini anlamaq, ictimai hadisələri qiymətləndirmək şəxsiyyətin əsas qayəsidir [1, 152]. Yaradıcı şəxsiyyət millətin ruhundan doğar, o ruhu yüksəldər və aləm qarşısında nümayiş etdirər [1, 161] və beləcə yaratdığı yeni mənəvi dünyanın günəşi bütün köhnəlikləri və qaranlıqları məhv edər [1, 167]. Bunu bacarmaq üçün isə həmin yaradıcı şəxsiyyətin düşüncəsi də, əxlaqı da, həyata baxışı da yeni olmalıdır[1, 217]".

İngilis cəmiyyətində də yaradıcı insanın dühasına, yaradıcı şəxsiyyətə həmişə böyük sevgi və rəğbət olub. Kraliça Yelizaveta bir gün Şekspirə deyir: "Hərgah əsirlər arxasında gələcək

nəsillərə müraciət etməyə qüdrətim çatsaydı, onlara açıq ürəklə məsləhət görərdim ki, sizin indiki bu parlaq arzularınızı qətiyyətlə və cəsarətlə həyata keçirsinlər. Çünki bir Şotland şairinin dediyi kimi xalq nəğmələrinin yaradıcıları məmləkətin qanunlarını yaradanlardan daha qüdrətlidirlər" [3, 36].

"Müasir ingilis ədəbiyyatında yaradıcı şəxsiyyət obrazı" adlı dissertasiya işini yazmağa başlayanda ilk olaraq bir tədqiqatçı kimi "yaradıcı şəxsiyyət" anlayışının ingilis təfəkküründə necə qəbul edildiyini araşdırmağa başladım.

Dünyanın müxtəlif ölkələrində fəaliyyət göstərən tədqiqatçıların, alimlərin öz təcrübələrini, elmi nailiyyətlərini, patentlərini, məqalələrini, sərlövhələrini paylaşdıqları, 15 milyondan çox istifadəçisi olan, iqamətgahı Almaniyanın paytaxtı Berlində yerləşən Avropanın ən geniş yayılmış elm şəbəkəsi *ResearchGate.Net* səhifəsində ingilisdilli istifadəçilərə suallarla müraciet etdim. "Yaradıcı şəxsiyyət" və ya "yaradıcı şəxsiyyət obrazı" ifadələrinə necə şərh verərdiniz?" sualına bir-birindən maraqlı cavablar verildi [5].

İsveçrənin, Yaponiyanın təhsil müəssisələrində iş təcrübəsinə malik olan, hal-hazırda Amerika Birləşmiş Ştatlarının, Nyu York şəhərində yerləşən Henri Corc İnstitutunda elmi tədqiqatla məşğul olan Stefen İ.Ternik suala belə cavab verdi: "Yaradıcı şəxsiyyət öz daxili gücünü və potensialını dərk edən, ona çatmağa can atan, başqalarına təsir gücünə malik olan insandır" [6].

Səudiyyə Ərəbistanının Şeyx Fazal Universitetinin İngilis dili şöbəsinin elmi işçisi Parupalli Srinivas Rao belə hesab edir ki, yaradıcı şəxsiyyət yeni fikirlər, yeni düşüncələr yaratmağa cəhd edən insanlardır [7].

İranın Azad İsfahan Universitetinin Tətbiqi Dilçilik şöbəsinin dosenti Rza Birianın fikrincə yaradıcı şəxsiyyət yaşadıqlarına əsaslanaraq yenilikləri həyatla sintez etmək kimi təbii potensiala malikdir. Beləliklə, yaradıcı şəxsiyyət obrazı da ecazkar bir təsəvvür və xəyal gücünə sahib olmalıdır. Bu gücün sayəsində biz tez-tez heç vaxt mövcud olmayan dünyalara səyahətə çıxırıq və yaradıcı şəxsiyyətlər olmasaydı gedəcəyimiz ünvanlar heç vaxt bəlli olmazdı [8] .

Bolqarıstanın Sofiya şəhərində yerləşən Meşə təsərrüfatı Universitetinin Xarici dillər kafedrasının baş müəllimi İliana İliyeva sualı belə cavablandırdı ki, yaradıcı şəxsiyyət özü-özlüyündə yeni qeyri-ənənəvi düşüncəsi olan, qeyri-standart suallar verən və bu suallara orijinal yenilikçi cavablar təklif edən şəxsdir. Yaradıcı bir insanın fikrini, təfəkküründünu həqiqi mahiyyəti aşkarlanmayan, bəlli olmayan xəyali fərziyyə hesab etmək olar [9].

Vorvik universitetində İngilis və Amerikanşünaslıq üzrə doktorluq dərəcəsi almış və hal-hazırda Xarici dil və ədəbiyyat kafedrasında Sosial dilçilik və peşəkar tərcümə fənnini tədris edən Maria Grazia öz cavabında yazır: "Yaradıcı şəxsiyyət dedikdə biz sənətkarları və ziyalıları nəzərdə tuturuq. Deyərdim ki, yaradıcı bir şəxsiyyət yenilik edə bilən və öz dövrünü qabaqlaya bilən bir şəxsiyyətdir - yaradıcılıq, bu xüsusi kontekstdə biliyin və elmin sərhədlərini genişləndirmək deməkdir , sənət və ya ədəbiyyat haqqında ümumi fikirləri yaymaq və təbliğ edə bilmək bacarığıdır. Məsələn, İngilis-irland yazıçısı Laurens Stern, şübhəsiz ki, 1759-cu ildə işıq üzü görən doqquz cildlik şah əsərinin, yəni "CentlmenTristram Şandinin həyatı və düşüncələri" əsərində Tristram Şandinin xarakterini, daxili fəlsəfəsini böyük məharətlə təsvir etmiş və adi insan təfəkküründünun hüdudlarını aşaraq yaradıcı

təxəyyülündən istifadə etmişdir. Və ya, Vircinia Vulf qəhrəmanlarını təsvir etmək və hekayələrini qurmaq üçün bəzi üslub yeniliklərinə müraciət etmişdir. Başqa sözlə, yaradıcılıq ədəbiyyatda, sənətdə, musiqidə və s. fərqli bir şəkildə yeni və eyni zamanda başqalarına təsir göstərə bilən və təsir gəstərən konsepsiya ərsəyə gətirmək deməkdir."

Maria Grazia eyni zamanda əlavə edir ki. "yaradıcı şəxsiyyət" və "yaradıcı şəxsiyyət obrazı" ifadələrinin kəsb etdiyi mənalar arasında fərq görmür. Çünki "yaradıcı şəxsiyyət obrazı" real həyatda mövcud olan və ya olmayan yaradıcı şəxsiyyətlərin özünəməxsus keyfiyyətlərini bədii əsərdə olduğu kimi təcəssüm etdirən obrazdır [10].

Amerika Birləşmiş Ştatlarında yerləşən Truman Dövlət Universitetində İngilis dilşünaslığı ixtisasında təhsil alan Maykl Rivz belə düşünür ki, yaradıcı şəxsiyyət rəssamlıq və musiqi mühitində baş qaldıran mücərrəd duyğuları şeirə, ədəbiyyata transliterasiya edə bilən bir şəxsdir [11].

3. Nəticə

Beləliklə, yaradıcı şəxsiyyət və ya yaradıcı şəxsiyyət obrazının dühası adi insanlar üçün mənəvi aləm, emosionallıq dərəcəsi, ehtiras və meyllər, insanlara münasibət, xeyirxahlıq, qayğıkeşlik, cazibədarlıq, ünsiyyət və mehribanlıq, başqa sözlə insan təbiətinə və xarakterinə səciyyəvi olan bu kimi bir çox mürəkkəb məsələlər barədə müfəssəl fikir sahibi olmaq və obyektiv nəticəyə gəlmək imkanı yaradır.

4. Ədəbiyyat siyahısı

1. Əlioğlu M. Ədəbiyyatda Yeni insan. Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı. Bakı, 1964, 220 s.
2. Hacıyev A. Yazıçı Şəxsiyyəti və Bədii Qanunauyğunluq. Bakı, Yazıçı, 1986, 264 s.
3. İngilis Ədəbiyyatı Antologiyası 2 cilddə 2-ci cild. Tərtib edən Fil.E.D.Prof. Zeydulla Ağayev. Bakı.Şərq-qərb.2007.320s.
4. Seyidov S. Yaradıcılığın fenomenologiyası. Bakı, Qanun Nəşriyyatı, 2013. 288 s.

İnternet resursları:

5. https://www.researchgate.net/post/How_would_you_interpret_these_expressions_creative_personality_or_a_character_of_a_creative_personality
6. https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Ternyik
7. https://www.researchgate.net/profile/Parupalli_Rao
8. https://www.researchgate.net/profile/Reza_Biria
9. https://www.researchgate.net/profile/Iliana_Ilieva3
10. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Grazia_Sindoni2
11. https://www.researchgate.net/profile/Michael_Reeves

Tam Metin No: TM056

VIRGINIA WOOLF`S SELF-REFLECTION IN "A ROOM OF ONE'S OWN"

Sevda Hüseynova
Bakı Mühəndislik Universiteti
@shuseynova@beu.edu.az
ORCID: 0000-0002-5526-0147

ABSTRACT

Virginia Woolf's "A Room of One's Own" is considered one of the greatest works of the era, covering the themes of women's freedom, the role of women in literature in detail. It should be noted that this topic was very relevant at the time it was written and addressed not only to the reader of the English society but to the whole world.

In order to gain a deeper understanding of Virginia Woolf's works, it is important to first review that period and get acquainted with the conditions of that period. The most serious problem Woolf faced at the age of 18 was discrimination in education.

As we read the book, it is understood that Virginia Woolf is in search of something. She, like her readers, is looking for answers to her questions: "Why do women take so little space in literature? Is it so difficult to have a small room and a little money?"

The unique power of "The Room of One's Own" directs the reader to a new perspective. Virginia Woolf incorporated her personality consciously and purposefully into the novel, not by accident. This work, which is a compelling and truthful subject, demonstrates the breadth and depth of the writer's interests and thus engages a wide readers' group. Throughout the work, we observe that the writer shifts from one thought to another by presenting short episodes of her life in accordance with the subject area of the discourse.

The author concludes the book with these words:"Whenever you wish to have your own room, I want you to always live in the light of truth, and always have a purpose in life".

Keywords: *Modern English Literature, modernism, creativity, a character of a writer, artistic*

VIRGINIA WOOLF`S SELF-REFLECTION IN "A ROOM OF ONE'S OWN"

1.Introduction

Virginia Woolf considered herself a spiritualist, that is, her innermost thoughts, feelings, and emotions were more important to her than the material world.

Written in 1929, the writer's "A Room of One's Own" is considered one of the greatest works of the era, covering the themes of women's freedom, the role of women in literature in detail. It should be noted that this topic was very relevant at the time it was written and addressed not only to the reader of the English society but to the whole world.

2. Research method

General methods of conducting research i.e. comparative and critical analysis, traditional

review of data have been used in this article. Various sources, e-books, scientific articles, web materials have been searched and filtered in order to complete the above given information in this research.

In order to gain a deeper understanding of Virginia Woolf's works, it is important to first review that period and get acquainted with the conditions of that period. The most serious problem Woolf faced at the age of 18 was discrimination in education. At that time Oxford, one of the leading universities in the world, was empowered to educate women only in the 1920s. In Cambridge, one of the other leading universities, only the women possessing certain privileges were given diplomas when they graduated. Under these circumstances, the writer was denied the right to education, even though her relatives studied at the university. In addition, Woolf, who used to go to see her relatives in Cambridge, was not allowed to go to the library alone, or even walk on the grass. The food offered to the boys in the university cafeterias was much better than the food served to the female students. Women were deprived of many rights at that time, they were not allowed to go out alone, engage in the profession they were interested in or marry the men they loved. Virginia Woolf, who was determined to fight all these discriminations, decided that the best way to deal with these problems was to write.

As we read the book, it is obviously understood that Virginia Woolf is in search of something. She, like her readers, is looking for answers to her questions: “Why do women take so little space in literature? Is it so difficult to have a small room and a little money?” To find answers, she went to the British Museum, which is a vast library. One thing drew her attention in the library when searching for books written by women. The number of books that men wrote about women surpassed the number of books that women generally wrote. Tens of books and articles had been written about the role of women in literature. But there was hardly a book written by women about men. It would be interesting to see what would happen if men stopped to spend time discussing this issue instead of finding solutions [2,165-189].

We would think Virginia should end her speech in the book by praising women and giving them tips on how to deal with the work they are supposed to do, but that's not the case. Virginia notes that, despite the serious problems we have always encountered in society as a woman, women have been given suffrage since 1866. Since the 1880s, women already have the right to own their property. Since 1919, there are two universities for women to study, and their number is growing. And women have yet to reveal their talents, which they still have to hide. They must now also perform plays like Shakespeare, compose works like Beethoven, and discover many novelties around the world. And the author concludes the book with these words:"Whenever you wish to have your own room, I want you to always live in the light of truth, and always have a purpose in life." [5, 205].

What are some of the qualities that make your work autobiographical? Why does a writer generally appeal to the autobiographical style? The point here is that writers have a common purpose in writing biographies, confessions, diaries, and letters. The purpose of this is to achieve a unique relationship between the reader and the writer. There is a common interest in writing a personal life: a desire to show the course of work, to discover contradictions, desires, and doubts. Not only does this interest translate uncertainty and volatility into writing, but it also allows writers to incorporate their ideas into the conversation. In these types of works, we come across personal criticism, in other words, the autobiographical literary criticism of the author, who is consciously written and included in the work. In her "The Room of One’s Own," Woolf preferred to narrow down his arguments that he thought would not be welcomed. Speculation and suggestions are important from the point of view of

the rhetoric of art criticism because it can change the mind of the reader. Even hesitation plays an important role in personalizing such a story. To be honest, uncertainty is another way to get the reader involved.

The unique power of "The Room of One's Own" directs the reader to a new perspective. Virginia Woolf incorporated her personality in a conscious and purposeful way into the novel, not by accident. This work, which is a compelling and truthful subject, demonstrates the breadth and depth of the writer's interests and thus engages a wide readers' group. Throughout the work, we observe that the writer shifts from one thought to another by presenting short episodes of her life in accordance with the subject area of the discourse.

Geoffrey Hartman, American literary critic and theorist of German origin (Geoffrey Hartman, August 11, 1929 - March 14, 2016) comments on the subject of Woolf's works as the content of resistance and tolerance between the plot and the expressionist tendency. Therefore, these short episodes are of interest to what happens in our brains rather than what will happen next (3,150-162).

Generally, for readers, these short episodes provide the opportunity to access the text, create a personal connection between the work and the reader, following the eccentric style of Woolf's thinking. Thus differences in Woolf's arguments and the divergent views make the reader think. On March 3, 1926, Wolfe wrote: "A man's gender has never been and will never be a particular person for literary criticism and writing." [4]. Virginia could convince her readers that the reason for the lack of female Shakespeare was due to social pressures and limitations, the captivity of the then-patriarchal period and the lack of freedom of thought, not to women's weakness.

3. Conclusion

Almost 80 years have passed since Woolf's death, but even today, we find new features in her works, new details, and watercolor barrels. In this sense, she has always been up-to-date both from the point of view of her literary thought and of art and aesthetics. Because the modernity of the creative personality is, of course, measured not only by the time she lived but also by decades and centuries to come.Virginia Woolf's modernism is an expression of her talent. And talent is stronger than time. [1, 10–11].

6. References

1. Elchin. Personality and Talent. Baku, UNDP, 2000. P 94
2. Fernald, Anne. A Room of One's Own, Personal Criticism, and the Essay. Twentieth Century Literature, Vol. 40, No. 2 (Summer, 1994), Hofstra University. P.250
3. G. Douglas A. Geoffrey Hartman: Criticism as Answerable Style, Taylor & Francis e-Library, 2006. 192 p
4. http://www.archiveshub.ac.uk/news
5. Sandberg, Eric. "Mysterious Figures": Character and Characterisation in the Work of Virginia Woolf. University of Edinburgh. 2010. p.240.

Tam Metin No: TM057

DİN EĞİTİMİNİN AZERBAYCAN TARİHİNDE GELİŞİM SÜRECİ.

Aygün Xəlilqızı Kərimova

Bakü Devlet Üniversitesi

@aygunxalilqizi@mail.ru

ÖZET

İslamın Azerbaycan'na gelişi, arapların Kafkasya`ya gelmesiyle başladı. Bu süreç yedinci yüzyılın ortalarından itibaren başladı ve onuncu yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etti. Azerbaycan yazarları ve din filozofları tarafından Orta çağda ortaya konan fikirler esas olarak İslam ve bu dinin çeşitli akımlarıyla bağlantılıydı. İslamı kabul etmiş coğrafyalardan biri olarak Azerbaycan'da dini eğitim kurumlarını medreseler oluşturuyordu. Kelime olarak "egitim görülen yer" anlamına gelen medrese, bir diğer anlamı dini eğitim sisteminin başlangıç aşamasıydı. Medreselerin tarihi de ülkemizde İslam'ın yayılmasıyla başlar. Ortaçağ'da Azerbaycan`ın bircok şehirlerinde medreseler eğitim faaliyetini adeten büyük camiler içerisinde sürdürmekteydiler. Bu medreselerde Arapça dilbilgisi esas olmakla Farsça ve Türkçe, münazara ilmi, fıkih (İslam hukuku), hadis, kaligrafi, tarih ve edebiyat, Yunan felsefesi, astroloji, konuşma bilimi, geometri, tıp, kimya vb. öğretilirdi.

Bu medreselerde aynı zamanda tıp, anatomi, farmasötik bilimlerin yanı sıra matematik, mantık, teoloji ve diğer konularda inceleniyordu. 19. yüzyılın başlarında, ülkemizin Ruslar tarafından işgalinin bir sonucu olarak, materyalist ve ateist fikirlerin aydınların fikirlerine katkıları görülmektedir. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin 1920'de dağılmasından sonra ülkemizde Marksist-Leninist eğitim iktidar ideolojisinde rol oynamağa başladı. 70 yıldır ülkemizde egemen Sovyet diktatörlüğü döneminde İslam parçalanmağa başladı. Özellikle, 1928'den sonra, 30'lu yılların baskıları sırasında din üzerinde açık saldırılar düzenlendi. Ruhsal figürler ve düşünürler kuşuna dizildi. Ülkemizde faaliyet gösteren birçok cami ya yok edildi ya da faaliyetlerini tamamen durduruldu. Geçen yüzyılda ikinci bağımsızlığını kazandıktan sonra, ülkemiz dini değerlere özel önem vermeye başladı. Şu anda ortaokullarda, bazi eğitim kitaplarında din ve manevi dğerlerle ilgili dersler öğretilmektedir Ortaokullardan başlayarak, çocuklar ve gençler İslamı bir din gibi bozulmayan şekli ile algılayarak öğrenmekteler. Burada özellikle dikkat edilmelidir ki, okullarda öğretim devletin elinde olduğu için, İslam'ın batıl inançlardan ve hurafattan uzak olmasını garanti etmektedir. 1992 yılında Bakü Devlet Üniversitesi Teoloji Fakültesi açıldı. 8 Şubat 2018 tarihinde Azerbaycan Cumhuriyeti dini kurumlarla çalışma Komitesi tabeliğinde Azerbaycan İlahiyyat

Enstitüsü kuruldu. Burada öyrencilere sağlıklı bir ortamda dini eğitim verilmekte, dini teoloji seviyede öğretmek için yüksek çabalar gösterilmektedir.

Anahtar sözler: *tolerantlıq, zərdüştilik, islam dini, dini ideyalar, hürufizm, din və vicdan azadlığı.*

RELIGION AND HISTORY OF RELIGION IN AZERBAIJAN ALONG THE HISTORY

ABSTRACT

Islam in Azerbaijan began with the arrival of the Arabs in the Caucasus. This period began since the middles of the seventh century and lasted till the half of the second half of the tenth century. The thoughts forwarded by writers and religious philosophers of Azerbaijan in the middle centuries have been connected with Islam and different directions of this religion. Madrassa was one of the religious educational enterprises in Azerbaijan adopting Islam. As a word it meant “studied”, its other meaning was the beginning stage of the religious education. The history of madrassas began with the spread of Islam. The Madrassas were always working in great mosques in some cities of Azerbaijan in the middle centuries. The Arabic, Persian and Turkish languages, the science of debate, figh (Islamic law), hadith, calligraphy, history and literature, Greek philosophy, astrology, speech science, geometry, medicine, chemistry and etc. have been taught at these Madrassas. At the same time, the medicine, anatomy, pharmaceutical sciences, as well as, mathematics, logic, theology and other subjects have been analyzed at these Madrassas.

The contribution of the materialist and atheist ideas are seen in the ideas of intellectuals as a result of the occupation of our country by the Russians at the beginning of the 19th century. Marxist-Leninist education began to play a role in the ideology of power after the dissolution of Azerbaijan People’s Republic of in 1920. Islam began to disintegrate in our country during the dominant Soviet dictatorship for a period of 70 years. Especially after 1928, during the repressions of the 30th years, there were open attacks on religion. Spiritual figures and thinkers have been killed. Many mosques working in our country were destroyed or their activities were stopped completely.

After gaining second independence in the last century, our country began to pay special attention to the religious values. Currently the lessons related to the religion and moral values are taught at secondary schools, some educational books. By beginning from the secondary schools, the children and youth learn to perceive Islam as a non-degrading form of religion. The attention especially should be given that, the education at school is managed by the government, so, it guarantees that, Islam is free from prejudice and superstition.

The faculty of Theology was opened at Baku State University in 1992. The Institute of of Theology of Azerbaijan was established on 08 February, 2018 on the basis of the

Committee on Religious Organizations of the Republic of Azerbaijan. Here the students are given religious education under healthy environment, and high efforts are made to teach them the religious theological level.

Keywords: Tolerance, Zoroastrianism, Christianity, Islam. Religion, religious education, madrasahs.

Giriş

Din insanın mənəvi həyatında mühüm rol oynayan əsas amillərdən biridir. Din bəşəriyyətin mənəvi mədəniyyətinin tərkib hissəsidir desək yanılmarıq. Başqa sözlə ifadə etsək o, insan cəmiyyəti üçün əbədi mənəvi tələbat olmuş və olmaqda da davam edir.

Dünyada artan dini fəallığın fonunda dinin müasir dünyadakı rolunu və onun həyati əhəmiyyət daşıması səbəbini öyrənməklə daha çox şeylərə nail olmaq mümkündür. Din bütün bəşəriyyətin mənəvi təkamülünün həlqələrindən biridir, cəmiyyət tarixinin böyük mərhələsi onunla bağlıdır. Din insan həyatını bütövlükdə əhatə etməyə çalışır. (Əhədov, 2003, s 5)

Şərqlə Qərbin qovşağında yerləşən ölkəmizdə tarixən humanist, tolerant və multikultural ənənələr kök salmış, müxtəlif dini və etnik toplumlara sülh və əmin-amanlıq çərçivəsində ev sahibliyi etmişdir. Xalqımız tarix boyu ölkəmizdə yaşayan müxtəlif dini düşüncə tərzinə mənsub olan toplumlarla dini dözümlülük prinisipinə uyğun olaraq münasibət bəsləmişdir. Tarix boyu bir çox etnoslarda tolerantlıq qəbuledilməz bir hal kimi görünsə də, bu hal xalqımızın milli kimliyinin ayrılmaz bir parçası halına gəlmişdir. Əgər Avropada din və vicdan azadlığına qarşı dözümlülük anlamı kəsb edən tolerantlıq haqqında ilk ideyalar XVI-XVII yüzilliklərdə meydana çıxsa da bu mühüm nüansın tarixi ölkəmizdə daha qədim dövrlərə istinad edir.

İslam dini meydana gələnə və xalqımız arasında geniş spektrdə yayılana qədər ölkəmizdə zərdüştlük, manilik, nəsturilik, yəqubilik, xristianlıq, zərvanilik, xürrəmilik və məzdəkilik kimi dini əqdiələr mövcud olmuş, bu dinə sitayiş edən insanlar azad və sərbəst bir şəkildə öz ibadətlərini yerinə yetirmişlər. İslam dini ölkəmizdə yayıldıqdan sonra qısa zaman ərzində xalqımızın əqidəsində, mental dəyərlərində öz kök saldı.

İctimai şüurun formaları içərisində mühüm yer tutan din ibtadi icma dövründən başlayaraq insanların həyatının və düşüncə tərzinin ayrılmaz bir parçası halına gəlmişdir. İslam dini meydana gələnə qədər bizim yaşadığımız coğrafiyada hakim dini ideologiya rolunu oynayan zərdüştilik düşüncə tarixində özünəməxsus və orjinal bir iz buraxmışdır. "Zərdüşt dinində xeyirlə şər arsında əbədi mübarizə gedir. İnsan ancaq xeyrin şər üzərində tam qələbəsi

ilə xoşbəxtliyə çata bilər. Bu qələbə üçünsə hər bir atəşpərəst öz fəaliyyəti ilə Hörmüzə kömək etməli, Əhrimənə qarşı mübarizə aparmalıdır. Zərdüştüliyin baş allahı hesab edilən Hörmüz əslində günəşin antropomorfizi idi. Buna görə də Günəş bəzən onun oğlu, bəzən hər şey görən gözü, bəzən isə doğrudan– doğruya özü hesab edilirdi. Müqəddəs Atər–Adər, Atəş–od ilə Günəşin yer üzərində bir növ atributu, timsalı hesab edilirdi, buna görə də bu din eyni zamanda həm də atəşpərəstlik adlanırdı." (Şükürov, 2002, s167.)

Qədim Azərbaycanda İslam dini

Azərbaycan bəşər sivilizasiyasının qədim məskənlərindən biridir.O, bütün tarixi mədəniyyət tipləri ,abidələri,dünyagörüşü nüi ilə tarix səhifələrində özünəməxsus izlər buraxmışdır.Qədim insan məskəənlərində olan mədəniyyət qalıqlarının göstəriciləri bu ərazilərin neçə milyon illər öncəsinə dayanan mədəniyyət nümunələrinin olmasına bariz sübutdur.İnsanlığın özüylə bərabər gətirdiyi ictimai şüur formaları, məişət qaydaları,dini və mədəni ünsürlər xalqımızın inkişaf tarixində böyük rol oynamış,yaşamış olduğu dini təkamül prosesi xalqın içtimai təfəkkürünün zəngin nümunəsidir.

Bəşər tarixinin eramızdan əvvəlki dövrlərində indiki Azərbaycan ərazisində yaşayan tayfalar arsaında öz təcəssümünü daş heykəllərdə tapmış əcdadlara sitayiş etmək ayini geniş yayılmışdı.Dini sitayiş obyekti kimi mövcud olan daş heykəllərin qalıqlarına respublikamızda indi də rast gəlmək olar.Burada Bütpərəstliyin müxtəlif formaları (aninizm, totemizm, fetişizim) da mövcud olmuşdur. (Əhədov, 1991, s 10.)

Azərbaycan ərazisində yerli tayfa dinləri ilə birgə Zərdüşt dini də geniş yayılmışdı.Zərdüştlüyün yayılmasına daha çox Sasani hökmdarları öz tabeliyində olan bu torpaqlarda kömək etməyə çalırdılar. Məqsədləri isə dini siyasi səddə çevirmək və əhalini öz mənəvi təsiri altında saxlamaq idi.

Zərdüşt dini və ondan törəyən Manilik (III əsr) Məzdəkilik (V əsr) habelə Zərdüştlüyün baş allahının (Hörmüzün) rəmzi sayılan saflaşdırıcı(pak edən)oda sitayiş (atəşpərəstlik islamaqədərki dövrdə hazırki Azərbaycan ərazisində yaşayan əhalinin etiqad etdiyi əsas din formalarından biri olmuşdur. Zərdüştlüyə əsaslanan sonrakı din formaları (manilik, məzdəkilik) bu dinin əsas ünsürlərindən biri olan oda sitayiş ayininin ümumiliyi o ayinə riayət edənlərin atəşpərəstliyi haqqında təsəvvür yaratmışdır. (Дорощенко, 1982, s 6-35.)

Azərbaycanda din deyilincə əlbəttə ki ağla ilk gələn islam dinidir. Məlumdur ki, islamın Azərbaycanda yayılması VII-VIII əsrlərdə Zaqafqaziyanın Ərəblər tərəfindən fəth

edilməsi ilə başlamışdır. Azərbaycanın bir sıra əsas yerləri Xilafət qoşunları tərəfindən hicri tarixinin 18-ci ilində, yəni 639-cu ildə zəbt olunmuşdur. (Əhədov, 1991, s 27.)

Qeyd etdiyimiz kimi İslam dini ölkımizdə yayılana qədər zərdüştlük, bütpərəstlik, manilik, nəsturilik, xristianlıq və sair dinlər olmuşdur.

İslam fütuhatından hələ çox- çox əvvəl bu ərazidə yaşayan tayfaların bir qismi öz ata və babaları kimi bütlərə etiqad edirdi. Bütpərəstlər ağaclara , daşlara, özlərinin yonub hazırladıqları sənəmlərə səcdə edir, bəzən günəşi və ayı belə ilahiləşdirirdilər. (Paşazadə, 1991, s 35.)

Bəşər tarixində cəmiyyətlərsiz din olsa da dinsiz bir cəmiyyət mövcud olmamışdır.Bu baxımdan deyə bilərik ki, Azərbaycanda da tarixi süuru inkişaf prosesinə uyğun olaraq din və dini şüur müxtəlif din formaları təzahüründə özünü göstərmişdir.Ona görə də demək olar ki ,Azərbaycanda əsasən zərdüştlük , xristianlıq və İslam geniş coğrafi ərazidə yayılaraq müəyyən zaman kəsiyi və tarixi dövr ərzində xalqımızın milli mədəni tarixində zəngin irs qoymuşdur.

İslamdan əvvəlki Azərbaycanda zərdüştlük ,yəhudilik və xristianlığa aid bir sıra dini təhsil müəssisələri fəaliyyət göstərmişdir.Azərbaycan ərazisində İslam yayıldıqdan sonra ,sözügedən sahədə yeni bir mərhələyə qədəm qoyuldu.İslam elmləri tədris olunan təhsil müəssisələri fəaliyyətə başladı. (Məmmədov, 2018, s 189.)

Bəzi mənbələrə əsaslanaraq demək olar ki,Azərbaycanda islamlaşma prosesi çox ləng getmişdir. Əhalinin bir hissəsi on illər boyu islamla yanaşı öz köhnə dinlərinə də etiqad edirdi, bu proses VII əsrin ortalarından başlayıb, X əsrin ikinci yarısına qədər davam etmişdir. Məsələn, Qafqaz Albaniyasının qədim paytaxtı Qəbələ şəhərində İslam dini VIII əsrdə yayılmağa başlayır. Şəhərin Kamaltəpə adlanan yerində arxeoloqların aşkar etdikləri və həmin əsrə aid olan ilk cümə məscidinin qalıqları bu fikri əyani surətdə təsdiq edir. (Qədirov, 1985, s 16.)

Məşhur İsveç şərqşünası Adam Mets özünün geniş yayımış “Müsəlman Renesasnsi” əsərində Şərq mənbələrinə isnad edərək yazır ki, Azərbaycanın axırıncı xristian yepiskopu yalnız 970-ci illərdə islamı qəbul etmişdir. (Adam, 1943, s 40.)

Deməli Azərbaycan əhalisinin bir qismi X əsrin ikinci yarısındakı bir dövrə qədər alban xristian kilsəsinin təsiri altında olmuş, onların özlərinin xristian din xadimləri olmuş, hətta ali ruhani rütbəsi alan din başçıları da olmuşdur. Lakin tədricən köhnə din formalarının (Zərdüştiik, manilik, məzdəkilik, xristianlıq) yerini islam dini. Azərbaycan əhalisinin istifad ə

etdiyi alban və pəhləvi yazısının yerinə ərəb əlifbası tətbiq edilmişdir. İllər və aylar hicri tarixi ilə hesablanmağa başlamışdır. (Əhədov, 1991, s 29.)

İslamdan əvvəl Azərbaycanda mövcud olan dinlərdən xristianlıq dini haqqında söhbət açmış olsaq tədqiqatçıların verdiyi məlumata görə, eramızın I yüzilliyinin ortalarında xristianlığın ilk ardıcılları Azərbaycana pənah gətirmiş və sonradan burada yaranan Alban avtokefal kilsəsinin əsasını qoymuşlar. İslamın Azərbaycana gəlişilə dini dözümlülük ənənələri daha da möhkəmlənmişdir. Müsəlman tolerantlığının əsası Qurani-Kərimin surə və ayələrindədir: «Dində məcburiyyət (zorakılıq) yoxdur…». (Bəqərə, 2/256.) Tarixçilərin dediklərinə görə, VII-VIII əsrlərdə müsəlmanlar Yəhudilik, Xristianlıq və Zərdüştiliyin tərəfdarlarına qarşı ehtiram və dözümlülük göstərmişlər." (Abbasov, 2012, s 66.)

Xristianlıq ölkəmizdə çox qədim tarixi köklərə malikdir.Bu səmavi din Şimali Azərbaycan torpaqlarında hələ İsa Məsihin həvariləri dövründə təşəkkül tapmağa başlayıb .Xristian dinin Ölkəmizdə yayılması İsa Məsihin apostolları –Müqəddəs Fadey, Müqəddəs Yelisey və Müqəddəs Varfolomeyin adları ilə bağlıdır. O da bir tarixi həqiqətdir ki,İslama qədərki dövrdə Xristianlıq torpaqlarımızda hakim din olub.Belə ki,313 –cü ildə Alban hökmdarı Urnayr Xristianlığı dövlət dini elan edib günümüzədək gəlib çıxmış qədim Alban məbədləri də Xristianlığın ölkəmizdə necə zəngin ənənələrə malik olduğunu bariz şəkildə göstərir. (Əlizadə, 2018, s 19.)

Azərbaycanda İslamlaşma

XII əsrdən başlayaraq Azərbaycanda İslam təşəkkül tapıb,daha Azərbaycanda islamlaşmanın konkret formaları haqqında fikir yürütmək bir qədər çətindir, çünki bu məsələ indiyədək öyrənilməmiş qalır. Hər halda bu mürəkkəb prosesin bəzi mərhələlərini fərqləndirmək olar.

Birinci mərhələ kimi VII əsrin ortalarından VIII əsrin əvvəllərinə qədər davam edən islam fütuhatları dövrünü götürmək olar. Bu mərhələ 705-ci ildə Alban dövlətinin süqutu və Alban kilsəsinin öz müstəqilliyini (avtokefallığını) itirməsi ilə bitir. Yeni din tacir və sənətkarlar arasında yayılır, çünki ərəblər bu siniflərə güzəştlər edirdilər. Bu mərhələdə məscidlər tikilmir, qədim məbədlər və islamlaşma nəticəsində istifadəsiz qalmış kilsələr məscidlərə çevrilir, qəbilə-tayfa şüurunun dini şüurdan üstünlüyü qorunub saxlanılırdı.

İkinci mərhələ VIII əsrin əvvəllərindən Qərbi İranda və İraqda Büveyhilərin hakimiyyət başına gəlməsinəqədərki dövrü əhatə edir. Azərbaycan ərazisində müstəqil

Şirvanşah Məzyədilər və Səccadilər dövlətləri yaranır. Bütpərəstlik, zərdüştilik əhəmiyyətini itirir, yəhudilik mövcudluğunu qoruyub saxlayır, Alban kilsəsi müstəqilliyini bərpa edir.Bu dövrdə islama mənsubluq şüuru güclənir, amma etnik köklərlə bağlı şüur tamamilə itib getmir. Bunu Abbasilərin hakimiyyətinin ilk dövrlərindən başlanan şüubilik hərəkatında izləmək mümkündür. Babək hərəkatı (816-838) buna ən parlaq misaldır. Sərhəd məntəqələrində islam təsəvvüfü təşəkkül tapır. Dağ rayonlarında ifrat şiəlik fəallaşır.

Üçüncü mərhələ Büveyhilərin hakimiyyəti dövrünü (935-1055) əhatə edir. Bu dövrdə mötədil şiəlik Azərbaycanda yayılmağa başlayır və Dərbəndə qədər gedib çıxır. Sünni hənəfi və şiə imami məzhəbləri aparıcı məzhəblər olurlar. Sufilik də özünə xeyli ardıcıllar tapır. Bu dövrün ən gözəl sufi abidələrindən biri Şirvandakı Pirsaat çayı üzərindəki xanəgahdır.

Dördüncü mərhələ Səlcuqilər dövrü (XI əsrin ortaları - XIII əsrin ortaları) ilə bağlıdır. Bu mərhələdə sünnilik bölgədə güclənir, şiəliyin mövqeləri zəifləyir. Şafii məzhəbi aparıcı məzhəb olur. Sufi təriqətləri geniş yayılır. Azərbaycan Atabəyləri və Şirvanşahları islamı xristianların təzyiqindən qoruya bilirlər.

Beşinci mərhələ monqol istilaları dövrünü (XIII əsrin I yarısı - XV əsrin II yarısı) əhatə edir. Bu dövrdə sufilik geniş yayılır. Hürufilik güclənir. Onun banisi Fəzlullah Nəimi (vəfatı - 1394) idi. Əbülhəsən Əliyyül-Əla və şair Nəsimi (vəfatı - 1417) hürufiliyin ən nüfuzlu nümayəndələri kimi şöhrət tapmışlar. Bu dövrdə sufi xəlvətiyyə təriqətinin ikinci piri Seyyid Yəhya Şirvani Bakuvi Xəlvəti (vəfatı - 1464) çox məşhur olmuşdur. Ağqoyunlu hökmdarı Uzun Həsənin qardaşlarından biri xəlvətiyyə şeyxi Dədə Ömər Rövşəninin (vəfatı - 1487) ardıcıllarından idi. İbrahim bin Məhəmməd Gülşəni (vəfatı - 1534) XV əsrin ikinci yarısında xəlvətiyyənin bir qolu kimi gülşəniyyə təriqətinin əsasını qoyur. Sonralar bir çox sufi təriqətləri, o cümlədən nəqşbəndiyyə Azərbaycana və Azərbaycan vasitəsilə Şimali Qafqaza nüfuz etmişdir.

Seyid Yəhyanın məktəbi ,hər növ ifrat və təfritdən uzaq,elmi-irfani xüsusiyyətlərə sahibdir.O,ənənəvi İslam inancının qorunmasına hər şeydən əvvəl çox əhəmiyyət verir.Bu inanc sistemi yeddinci əsrdən etibarən bölgəyə hakim olmuş,xalqın əksəri tərəfindən azad iradələri ilə qəbul edilmişdir.İsalm dininin gətirdiyi yeni mütərəqqi əxlaq və ictimai prinsiplər milli ənənə və mədəni xüsusiyyətlərin qorunmasında ,fərqli inanc qruplarının tolerantlıq mühitində birlik içində yaşamasına imkan yaratmışdır. (Şirvani, 2014, s 43.)

Xəlvətilik İslam tarixində ən cox qolları olan ən böyük coğrafi əraziyə yayılan bit təriqətdir. Xəlvətilər bu təriqətin kökünün Hz. Məhəmməd (s.a.s)-ə və Hz. Əliyə dayandığına

inanırlar.(Şirvani, 2014, s 40.)

Altıncı mərhələ Səfəvilərin (1501-1786) və XVI əsrdən etibarən Osmanlıların (1281-1924) hakimiyyəti dövrü ilə bağlıdır. Səfəvilər şiəliyi təbliğ edir və başlarına 12 şiə imamının şərəfinə 12 qırmızı zolaqlı əmmamə bağlayırdılar. Buna görə də onlar "qızılbaşlar" adlanırdılar. Çaldıranda Səfəvilərə qalib gələn Osmanlılar Azərbaycanda sünni hənəfi məzhəbini yayırdılar.

Orta əsrlərdə Azərbaycan ədiblərinin və filosoflarının din haqqında irəli sürdüyü ideyalar əsasən islam dini və bu dinin müxtəlif cərəyanları ilə əlaqədar idi. Bu baxımdan Orta əsrlərdə Şərqdə, o cümlədən də ölkəmizdə geniş spektrdə yayılan Şərq peripatetizmi, başqa sözlə məşşaiyyə təliminin nümayəndələrinin də din haqqında irəli sürdüy fikirlər diqqət cəlb edir. Bildiyimiz kimi Azərbaycanda İslam dinin yaranması öz növbəsində dini təlimin də fəaliyyətinə zəmin yaratdı. Din tədrisi və ya dini təhsili təbii olaraq dini tədris məkanları olaraq mədrəsələrdən başladı.Mədrəsə sözünün hərfi mənası tədris edilən,dərs verilən yer anlamına gəlirdi. Məhz bu səbəbdən istər dini məbədlərə yaxın yerlərdə istərsə də məbədlər içərisində təşkil olunan tədris yerləri din tədrisinin əsas dayaq nöqtələri idi.

sürətlə inkişaf etməyə başlayan bu mərhələ Azərbaycan mədəniyyətinin "qizil dövrü" adlandırılır.Bu mərhələnin əsas səciyyəvi xüsusiyyəti həmin dövrdə məscidlərin yanında fəaliyyət göstərən mədrəsələrdə sxolastik dini elmlərlə yanaşı ərəb dilinin qrammatikası,təbabət,nücum,şərq dilləri,ədəbiyyat,məntiq və digər fənnlərin tədrisi idi. (Məmmədov, 2018, s 18.)

Azərbaycanda mədrəsələrin tarixi İslam dininin ölkəmizdə yayıldığı dövrlərdən başlayır. İslamın yayıldığı bütün bölgələrində olduğu kimi, Azərbaycanda yeni dinin ehkamlarını anlatmaq və savadlandırmaq üçün məscidlər nəzdində məktəblər və mədrəsələr açılırdı. Orta əsrlərdə Azərbaycan bir çox şəhərlərində böyük məscidlərin nəzdində mədrəsələr fəaliyyət göstərib. Həmin mədrəsələrdə ərəb və fars dilləri, ərəb qrammatikası, məntiq, kəlam (dini doqmatika), fiqh (İslam hüququ), riyaziyyat, xəttatlıq, tarix və əbəbiyyat öyrədilirdi. Böyük mədrəsələrdə isə həm də yunan fəlsəfəsi, astrologiya, məntiq, natiqlik elmi, həndəsə, tibb, əlkimiya və bu kimi fənnlər tədris olunurdu.

Vaxtilə Azərbaycandakı Şamaxı, Gəncə kimi iri şəhərlərindəki böyük mədrəsələrdə imkanlı şəxslərin, ruhanilərin uşaqları oxuyurdular. Məsələn, Şamaxının «Məlhəm» mədrəsəsi məşhur elm və tədris mərkəzlərindən biri olub. Bu mədrəsədə tibb, anatomiya, əczaçılıq elmləri ilə yanaşı riyaziyyat, məntiq, ilahiyyat və sair fənləri də öyrənirdilər.

Azərbaycanda yaradılmış ilk məktəblər sırasında Şamaxının "Məlhəm" mədərəsəsinin adını çəkmək mümkündür.Azərbaycan şairi Xaqani Şirvaninin əmisi ,dövrünün nüfuzlu xadimi həkim Kafiyəddin Ömər bu məşhur elm müəssisəsinin bansi olmuşdur. (Məmmədov, 2018, s 192.)

XVIII əsrin axırıncı rübündə Çar hökuməti ona xidmət edən müsəlman ruhanilərindən öz müstəmləkəçilik siyasətini həyata keçirmək işində istifadə etmək məqsədilə Orta Asiya, Qazaxıstan və Qafqazın islam dininə etiqad edən xalqlarını öz hakimiyyəti altına alarkən onlara çarizmin xeyrinə dini təsir göstərmək işini səhmana salmaq niyyətilə və islam din xadimlərinin fəaliyyətini istənilən şəkildə istiqamətləndirməkdən ötrü Ufa şəhərində Rusiyada yaşayan müsəlmanların ruhani idarəsini yaratmaq sərəncamını vermişdi.

Azərbaycanın sovet Rusiyasına ilhaqından sonra,məscidlərin və ruhanilərin mükəmməl təşkilat quruluşu,ümumi struktur sistemi yox idi; onlar formal olaraq Ufa şəhərindəki Ümumrusiya Müsəlmanları Mərkəzi Ruhani İdarəsinə tabe idilər.Bu təkilatla əlaqə isə çox zəif xarakter daşıyırdı. (Məmmədov, 2019, s 201.)

Həmin dövrlərdə Azərbaycan əhalisinin cüzi həssəsin İslamla yanaşı Xristianliq dininə ibadət etmələrinin də şahidi oluruq.Əsasən bu dinə rusların ibadət etdikləri daha əksəriyyət təşkil edirdi.

Doğrudur, ilk ruslar Şimali Azərbaycana işğaldan bir necə əsr qabaq gəlmişlər.Hətta XVII əsrdə Şamaxıda rus tacirləri dini ehtiyaclarını ödəsinlər deyə ,rus pravoslav dua evi fəaliyyət göstərirdi. (Заплетин, 2008, s 29.)

XIX əsrdə Rusiya imperiyasının işğalı nəticəsində Şimali Azərbaycanın etnik –dini mənzərəsi dəyişir,ölkənin müxtəlif yerlərinə rus,ukraynalı ,belarus və digər pravoslav xalqların nümayəndələri köçürülür. Beləcə Rus Pravoslav kilsəsinin əsası qoyulur.

Azərbaycanda ilk Rus pravoslav kilsəsinin tarixi 1815-ci ildə Qız qalasının yanında köhnə məscidin yerində "Möcüzə göstərən Nikolay çasovniyası"nın tikilməsi ilə başlayır. (Əlizadə, 2018, s 53.)

XIX əsrin axırı və XX əsrin əvvəllərində Zaqafqaziyada Azərbaycan dilində nəşr edilən cəmi 50-60 kitabdan yarısı islam dininə aid ədəbiyyat olmuşdur. 1887-ci ildən Zaqafqaziya müsəlmanlarının Şeyxül islamı olan Əbdüssəlam Axundzadə dini ədəbiyyatın yayılmasına kömək etmiş və özü dinə və şəriətə aid bir sıra kitablar yazıb nəşr etdirmişdir.Şeyxül-islam Ə.Axundzadə XIX əsrin ikinci yarısında Azərbaycanın elm, maarif və din tarixində görkəmli xidmətləri olan ziyalılardan biri idi.

Azərbaycanın ziyalıları, maarifpərvər qüvvələr yenitipli məktəblərin açılmasına,dünyəvi elmlərin tədrisinə böyük maraq göstərirdilər.Hətta dövrün ictimai xadimi,yazıçı,şairi A.Bakıxanov 1830-cu ildə Rusiya çarına müracət edərək Şimali Azərbaycan qəzalarında məktəblərin açılmasını xahiş etmişdi. Dövrün ziyalılarının fikrincə bu tip məktəblərdə ana dili ilə birlikdə şəriət dərsləri də keçirilməli idi. 1906-ci ildə keçirilən Azərbaycan müəllimlərinin birinci qurultayında bu məsələlərlə müzakirələr olundu.Qəbul olunmuş nizamnamələr (1829-1853) və əsasnamələr (1872-1874) əasında XIX əsrin axırlarından tətbiqinə başlayan bu yeni tipli məktəblərdə şəriət dərslərinin keçirilməsi də mümkün sayılırdı.Bu da onu sübut edir ki, bu dövrdə din təhsili artiq mədrəsə sistemindən dünyəvi təhsil sistemini içərisində özünə yer tapır və üsuli -cədidə (yeni üsul) keçid mərhələsini yaşayırdi.

Dünyəvi elmlərin tədrisində çətinlik törədən əsas amillərdən biri həmin məktəblərin tələblərinə uyğun tədrisi təşkil edə biləcək kadrların hazırlanmasında ciddi problemlərin mövcudluğu idi.Bir çox hallarda isə belə məqsədlər üçün tanınmış din xadimləri dəvət olunurdular. (Həsənov, 2016, s 29.)

XIX əsr Qafqazında ,xüsusilə də Azərbaycan dini ədəbiyyat baxımından (məntiq,fiqh,təfsir,hədis,təsəvvüf,sərf,həhvvə sair)baxımından canlı bir dövrün orijinal mətnləri ilə zəngindir. Əksər dövrlərdə sistemli bir mədrəsə ənənəsi ilə köklənmiş elmi fəaliyyətlərbəzən bölgəyə xas ənənənlər meydana gətirmişdir. (Niyazov, 2018, s 87.)

Azərbaycan Demokratik Respublikası (1918-1920) yaranana qədər cənubi Qafqaz müsəlmanlarının dini işləri bu iki idarə ; müftinin başçılığı ilə Sünni ruhani idarəsi (müftilik) və şeyxülislamın sədrliyi altında Şiə ruhani idarəsi ; şeyxülislamlıq) tərəfindən tənzim edilmişdir. 1918-ci il dekabrın 11-də Şeyxülislam Məhəmməd Pişnamazzadə vəzifəsindən istefa verir. ADR sosial təminat və dini etiqad işləri naziri Musa Rəfibəyovun əmri ilə həmin vəzifəyə axund Ağa Əlizadə təyin edilir. Bu dövrdə islamı rasionallaşdırmaq, müasirləşdirmək meylləri güclənir.

1920-ci ildə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin süqutundan sonra ölkəmizdə marksist-leninçi təlimi hakim ideologiya rolunu oynamağa başladı. Ölkəmizdə 70 il ərzində hakim olmuş sovet diktaturası dövründə islam dini sıxışdırılmağa başladı. Xüsusən 1928-ci ildən sonra dinə qarşı açıq hücumlar təşkil edildi, 30-ci illərdə baş vermiş repressiya zamanı din xadimləri və fikir sahibləri güllələndi. Ölkəmizdə fəaliyyət göstərən bir çox məscidlər ya dağıdılmış, ya da fəaliyyətini tamamilə dayandırmışdı. 1930-cu illərin axırlarında ölkəmizdə

yalnız 17 məscidin fəaliyyət göstərməsinə icazə verilmişdi.

Sovet dövründə Azərbaycanda din

Azərbaycanın 70 ildən artıq bir müddət ərizndə Sovet Sosialist Respublikaları İttifaqı tərkbində qaldığı hamıya məlumdur. Materialist fikirlərə dayanan bu birliyin təbliğatı da məhz bu düşüncələr başlığı altındadır.

"Kilsənin dövlətdən və məktəbin kilsədən ayrılması haqqında" Lenin dekreti əsasında tərtib edilmiş və Nəriman Nərimanovun təşəbbüsü ilə Azərbaycan Xalq Maarif Komissarlığının verdiyi "Vicdan azadlığı haqqında" (15 may 1920-ci il) dekretinin bu sahədə xüsusi rolu olmuşdur. Bu dekret o vaxta qədər mövcud olan Dini etiqad nazirliyini ləğv etmiş, dinin dövlətədən və məktəbin dindən ayrıldığını elan etmiş,Sovet Azərbaycanı vətəndaşlarının istədikləri dinə etiqad etməkdə ,yaxud heç bir dinə etiqad etməməkdə azad olduqlarını bəyan etmişdi. (Əhədov, 1991, s 73.)

Dekret qəbul edildikdən sonra,din xadimləri amansız repressiyalara məruz qalaraq təqib olunmağa başladılar.Bolşeviklər respublikanın bütün ərazisində dindarları izləyir,onlara "sinfi düşmən" damğası vurub, Sibirə sürgün edir və güllələyirdilər. (Mövlayi, 2016, s193.)

Ümumiyyətlə Sovet İttifaqında din ateist ruhlu, başqa sözlə ifadə etsək ateizm şəkliylə yayılır, öyrənilirdi. Əsərlər, kitablar, məqalələr də bu səpgidə yazılırdı. Heç şübhəsiz, bu ittifaqın tərkibində qalan Azərbaycan da dini bu formada öyrənməyə və öyrətməyə məcbur idi. Biz bilirk ki, Sovet dövründə sistemli olaraq, elmi-ateizm dərsləri keçirilmişdir. Bu dərsləri ən azı bütün Universitet oxumuş tələbələr keçmişdir.

Azərbaycanın 70 ildən artıq bir müddət ərizndə Sovet Sosialist Respublikaları İttifaqı tərkbində qaldığı hamıya məlumdur. Materialist fikirlərə dayanan bu birliyin təbliğatı da məhz bu düşüncələr başlığı altındadır. 1917 -ci ildə Çar Rusyasının dağılması nəticəsində müstəqilliyinə qovuşan Azərbaycan Cumhuriyəti, 1920 –ci ildə Bolşevik Rusyası tərəfindən işgal edildi. Artıq bu tarixdən sonra Azərbaycanda din-dövlət və din-cəmiyyət münasibətlərində köklü dəyişmələrin yaşandığı yeni dövr başlamış oldu.

Sovetlər ittifaqı dövru, Azərbaycanda İslam və Müsəlmanlar sarıdan büyük fəlakətlərin yaşandığı ən qaranlıq bir dövrdür.Təxminən 70 il davam edən bu dövrü üç qismə ayıra bilərik. Birinci dövr, Azərbaycanda Sovet rejiminin qurulmasından başlayaraq II Dünya müharibəsinə qədər davam edən illəri (1924-1939) əhatə etməkdədir. 1941-ci ildə başlamış Böyük Vətən Müharibəsi dinə qarşı mübarizəni və ateist tərbiyəsini arxa plana çəkdi. Lakin müharibə ərəfəsində və müharibə illərində də Azərbaycanda din əleyhinə

ədəbiyyatlar nəşr edilmişdir.Məsələn M.S. ordubadinin "Bab və Bəha" Y.Ruvelyovun "qadın və din" "Ailə" "Kəbin və din" və s. kitab və broşularını göstərmək olar. Görünür, bu kitablar bir qədər əvvəl hazırlanmışdı və bu səbəbdən də nəşri müharibə illərinə təsadüf edilir.

Yaşlı nəslin nümayəndələri söyləyirlər ki, müharibə illərində kəndlərdə yaşlı mollalar tarlalarda da kolxozçu qadınlarla çiyin-çiyinə çalışır, xüsusən yerin şumlanmasında, taxılın, otun biçilməsində və toplanmasında var gücü ilə çalışmışlar. Onlar həm də xalqın dərd-sərinə qalmış, adamlardan kömək əlini əsirgəməmişlər. Xeyir-şər məclislərində isə həmişə Vətən uğrunda vuruşan əsgərlərə, oğul və qızlarımıza qadir Allahdan salamatlıq diləmiş, düşmənə nfrət yağdırmışlar. (Əhədov, 191, s 53.)

Bu dövrdə Sovet rejimi İslam dinini sistematik olaraq məhv etməyə meyilli siyasət yürüdürdü.

İkinci dövr 1941-1980 illər arasıdır. Bu dövrdə Sovetlər ittifaqında dini qurumlar bir tərəfdən təqiblərə məruz qalmış, diğər tərəfdən isə vasitə olaraq istifadə olunmuşdur. Xarici siyasətdə müsləman ölkələrlə münasibətlər qurmaq üçün rəsmi dini qurumlar təsis edilmiş və eyni zamanda bu qurumlar vasitəsiylə dindar təbəqə müşahidə altına alınmışdır. 1980-1991 –ci illləri əhatə edən üçüncü dövrdə isə dinə qarşı bəzı müsbət siyasətlər göstərilmişdir. Sovetlər İttifaqının iqtisadi və siyasi forması dəyişmələrlə üzləşdiyi bu illərdə sistemin yeniden təşkili səyləri başalmışdır. Bu çərçivədə iqtisadi quruluşun özəlləştirilməsi ilə bərabər, insan haqları və dini azadlığın təmin olunması da gündəmdə olmuşdur.

Müstəqillik dövründə din

1991 ci il Sovetlər ittifaqının dağılması nəticəsinda yetmiş illik əsarətdən qurtularaq bir daha müstəqilliyini elan edən Azərbaycan respublikasi üçün də din və siyasət münasibətləri çox önəmli bir məsələ olaraq qalmaq idi.Azərbaycan xalqı XX əsrin əvvələrindən etibarən çox böyük siyasi və ictimai dəyişmələrə məruz qalmasına baxmayaraq, din (İslam) öz önəmini itirmədi, fərqli şəkillər alaraq cəmiyyətdə varlığını davam etdirdi. Sovet rejiminin ateist siyasətinin təsiri altında rituallar çərcivəsindən əsasli dərəcədə mücərrədləşərək, mədəni bir hadisə; adət və ənənələr müstəvisində qaldı. Müstəqilliyini qazanan Azərbaycanda hər sahədə olduğu kimi , din və siyasət münasibətləri mövzusunda da yeni təşəkkül dövrünə daxil oldu. Bir çox xarici araşdırmaçılar tərəfindən digər Post-Sovet Müsəlman ölkələr arasında ən sekulyar ölkə olaraq tanınan Azərbaycanda, cəmiyyətin hər sahəsində sürətli bir dini canlanmanın yaşanması tədqiqatçıları çaşdırdı. Diğər tərəfdən fərqli xarici dini axımlar və camaatların təsiri ilə dini həyat çoxluq təşkil edən formaya

sahip olmağa başladı. Bu vəziyyət dini sahədə bir çox çətinlikləri ortaya çıxartdı. Sovetlər İttifaqından miras alınan dövlətin sekulyar kimliyini davam etdirməkdə qərarlı olan siyasi elita bu vəziyyəti sekulyarlaşma üçün bir təhdid olaraq görməyə başladılar. Nəhayət 1995-ci il konstitusiyası çərçivəsində, dövlətin dünyəvi olduğu xalq referendumunda qəbul olundu .

Azərbaycan müstəqilliyini əldə etdikdən sonra bir çox xarici dini təşkilatlar, ənənvi olmayan təriqət və missioner qruplar Azərbaycana nüfuz etməyə başladı. Radikal dini hərəkətlərə qatılanların sayı artmağa başladı. Qafqaz Müsəlmanları Dini İdarəsi müstəqilliyin ilk illərində Sovetlər Birliği dövründən qalan bəzı qurumsal özəlliklərini də günümüzə daşımışdır. Buna görə də Dini İdarədən cəmiyyətin böyük bir qisminin dini tələbatlarına cavab verəcəyi gözlənilmirdi. Bundan başqa Dini İdarə, sadəcə Müsəlman dini qruplar üzərində bir avtoritetə sahib idi. "Cumə Məscidi" və "Əbu Bəkir Məscidinin təmsil etdiyi radikal Vəhabi İslami camaatlar Şeyxul-İslamın dini avtoritetini tanımamaqda; Xristian yevangelik dini gruplara gəlincə isə bunlar, Dini İdarənin səlahiyyət i xaricinə çıxmaqdaydı.

Din və dövlət münasibətlərini daha sağlam bir bünövrəyə oturtmaq məqsədiylə Azərbaycan Hökuməti, 2001-ci ildə ölkədəki dini sahədəki fəaliyətləri daha məhsuldar şəkildə nizamlayan, tərəfsız və sekulyar qurum olan Dini Qurumlarla İş Üzrə Dövlət Komitəsini təsis etdi. Bu qurum, böyük ölçüdə dövlətin din mövzusundakı rəsmi tutumunu təmsil etməkdə, dini fəaliyyət göstərən qurum və şəxslərın fəaliyyətlərini təkib edərək, dövlətin dinlə bağlı siyasətinin təşkilinə yardımçı olmaqdadır. Dini qurum və qrupların təşikili, ölkəyə dini ədəbiyyatın gətirilməsi və dini yayınlar üzərindəki müşahidə Dini Komitənin səlahiyət sahəsinə verildi.

Bununla yanaşı ölkəmizdə 20 avqust 1992-ci ildə qəbul edilən "Dini etiqad azadlığı haqqında" Azərbaycan Respublikasının qanununda da dini etiqad azadlığı öz əksini tapmışdır. (Qanun, 1992, №281)

Bu gün Azərbaycan bütün dünyada dövlət-din ,həmçinin dinlərarası münasibətlərin ideal göstəricilərinin olduğu ölkə kimi tanınır.Ölkı tolerant ,multikultural mühitin formalaşması,radikal baxışlara ictimai qınağın və dövlət nəzarətinin olması baxımından mükəmməl nümunə təşkil edir.Multikultural və tolerant dəyərləri öz siyasətinin tərkib hissəsinə çevirmiş Azərbaycan dövləti dini etiqadından asılı olmayaraq ,bütün vətəndaşlara öz inanclarını yaşamaq üçün lazımi şərait yaratmışdır və bu hər sahədə hiss edilməkdədir. (Qurbanlı, 2019, s 185.)

Ölkəmizdə dini məzmunda ali təhsil verilməsinə duyulan ehtiyacın zərurətindən 8 fevral 2018-ci il tarixində Azərbaycan Respublikasının Dini Qurumlarla İş üzrə Dövlət Komitəsinin tabeliyində Azərbaycan İlahiyyat İnstitutu yaradıldı. (Sərəncam, 2018, № 3654.)

17 sentyabr 2018-ci ildə təntənəli açılış mərasimi təşkil edilən Azərbaycan İlahiyyat İnstitutunda ölkəmizin məşhur və tanınmış elm xadimləri sağlam mühitdə dini təhsil verməklə yanaşı qədim tarixə malik olan tolerantlıq ənənələri tələbələrə aşılayır. Azərbaycan İlahiyyat İnstitutunun bu yaxınlarda təşkil olunan Himayəçilər Şurasının tərkibinə nəzər yetirdiyimi zaman müxtəlif dinləri təmsil edən ziyalı təbəqəsi ilə qarşılaşmış oluruq. "Azərbaycan İlahiyyat İnstitutunun (Aİİ) Himayəçilər Şurası yaradılıb və 7 nəfərdən ibarət tərkibi formalaşdırılıb.

Şuranın tərkibinə Azərbaycan Respublikası Dini Qurumlarla İş üzrə Dövlət Komitəsinin sədri Mübariz Qurbanlı, Bakı Dövlət Universiteti Şərqşünaslıq fakültəsi Ərəb filologiyası kafedrasının müdiri, akademik Vasim Məmmədəliyev, AMEA Z.Bünyadov adına Şərqşünaslıq İnstitutunun direktoru, akademik Gövhər Baxşəliyeva, Qafqaz Müsəlmanları İdarəsi sədrinin müavini Fuad Nurullayev, Rus Pravoslav Kilsəsinin Bakı və Azərbaycan Yeparxiyasının arxiyepiskopu Aleksandr İşein, Bakı şəhəri Dağ Yəhudiləri dini icmasının sədri Milix Yevdayev, Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Elm, ali və orta ixtisas təhsili şöbəsinin müdir müavini Şahin Bayramov daxil ediliblər.

Dekabrın 27-də Himayəçilər Şurasının ilk iclası keçirilib və təşkilati məsələlər müzakirə olunub. Dini Qurumlarla İş üzrə Dövlət Komitəsinin sədri Mübariz Qurbanlı Şuranın sədri seçilib." (http://scwra.gov.az)

Nəticə

zərbaycanda din həmişə aktual bir məsələ olaraq qalmışdır. Azərbaycan müsəlman oduqdan sonra 1000 ildən artıq ənənəvi olaraq islamı yaşamış və islami dəyərləri mənimsəmiş örf və adətlərində bu dəyərləri yaşatmışdır. Azərbaycanda din çox böyük tarixi keşməkeşli dövr keçmişdir İstər qədim dövrdə,istər Çar Rusiyası imperiyasının tərkibində ,istərsə də sovetler birliyi tərkibində yaşamış olan xalqımız hər zaman dini dünyagörüşlərinə ,dinin mənəvi əxlaqi keyfiyyətlərinin ən gözəl şəklini yaşamağa çalışmış,hətta bəzən adət ənənləri ilə iç-içə çulğalaşdıraraq yaşatmağa səy göstərmişlər.. Sovet dövründə belə dini aradan qaldırmağa yönələn həyata keçirmələrə baxmayaraq yenə də Azərbaycan xalqı dindarlığı içində saxlamış, xüsusilə də bu dindarlıq duyğusunu yas mərasimlərində hiss etdirmişdir. Hər

nə qədər Azərbaycanda dini yaşayışın zahiri təzahürləri uzun illər görünməmiş olsa da bunlar xalqın daxili dünyasında daima yaşamışdır.

Ictimai şüurun bir formasi olaraq bilinən din eyni zamanda tarixi bir hadisədir.Tarixi şüurun inkişafi toplumda insanlara dinin ictimai bir hadisə olaraq qavranılmasında böyuk və güclü təsir dalğasina malikir. Doğrudur,hər bir dinin özünəməxsus ehkamlari və dəyişməz rituallari, ibadət şəkilləri olsa da elmin və tərəqqinin inkişafi öz təsirini insanlarin dini dünyagörüşündən də uzaq tutmamışdır. Zaman zaman müxtəlif siyasi ,iqtisadi,sosial vəziyyətlər din tədrisinin həyata keçirilməsində ,insanlarin dunyagörüşünə təsirində mənfi və ya müsbət yönumlü istiqamətlər bağışlasa da cəmiyyətin mədəni sferasında,əxlaq normativlərinin qaydaya salınması yönündə də güclü təsirə malikdir.

Bildiyimiz kimi din eyni zamanda cox güclü bir ideologiyadir.Bu ideologiya bəzən o qədər güclü təsirə malik olur ki,dövlətin siyasi arenasiinda hətta siyasi xəritənin dəyişdirilməsində gözlənilməz dəyişikliklər yaradir.Biz bunu son dövrlər dünyanin siyasi mənzərəsinin fonunda açiq aydin görməkdəyik.Bu o deməkdir ki,stabil dövlət modelinin saxlanilmasi üçün digər reformlar kimi din tədrisinin də həyata keçirilməsi xüsusi həssasliq,güclü maarifləndirmə ,savadli din mütəxəssislərinin din tədrisinə cəlb olunmasi vacib məsələdir.

Azərbaycan dünyəvi dövlətdir .Bunu bir dövlət olaraq 1995 ci il konstitusiyasindaki referendumla bir daha təsdiqlədi. Azərbaycan xalqı tarixən təhsilə ,elmə ,mədəniyyətə açiq bir cəmiyyət olduğunu göstərmişdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ağayar Şükürov. Fəlsəfə. II nəşr (Ali məktəblər üçün dərslik). Elektron kitab. YYSQ - Milli Virtual Kitabxananın e-nəşri N 69 (2011).
2. A İsgəndərov-A.Mövlayi, Şeyxülislamlığın tarixi, Elm və təhsil, Bakı 2016.
3. Ceyhun Məmmədov, Sovet hakimiyyəti illərində Azərbaycanda dövlət din münasibətləri, Din araşdırmaları jurnalı, №1(2) 2019.
4. Георгий Заплетин. Г.Ширин-заде. Русские в истории Азербайджана, Баку-Ганун, 2008.
5. Anar Əlizadə, Azərbaycanda Xristianlıq; Keçmişdən bu günə, Bakı 2018.
6. Namiq Zeynəddin. Azərbaycan xalqinin tarixi nailiyyəti: tolerantlıq. Dövlət və Din.- 2010.-№ 3.

7. Fəlsəfə elmləri ensiklopediyası. Bakı, NPB 1997.
8. Mübariz Qurbanlı, Dövlət-din münasibətləri və Azərbaycan modeli, Din araşdırmaları jurnalı №1(2).
9. Namiq Abbasov, Rəhim Həsənov. Nəsirəddin Tusinin müdriklik fəlsəfəsi. Bakı, 2012
10. Философская и социологическая мысль народов СССР в XIX в. Краткий очерк истории философии. Под ред. М. Т. Иовчука, Т. И. Ойзермана, И. Я. Щипанова. М., изд-во «Мысль», 1971 г; OCR Biografia.Ru
11. Heydər Əliyev. Dinimiz xalqımızın mənəvi sərvətidir. Bakı: Qanun, 1999
12. http://scwra.gov.az
13. Günay Tüncer, "Din" İslam Ansiklopedisi T.D.V yayım, İstanbul 1994.
14. Əhədov A. A.Azərbaycanda din və dini təsisatlar. Azərnəşr 1991.
15. Ünver Günay.Din sosiolojisi Dersleri kayseri-1996.
16. Ali Hamdi, İslam dini.Ankara, 1993.
17. G.Tümer.A Küçük.Dinler Taihi Ankara 1993.s.7
18. Seyid Yəhya əş-Şirvani əl –Bakuvi, Risalələr, (Nəşrə hazırlayan -M.Rıhtım) Bakı 2014.
19. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası Bakı 1978
20. A.Əhədov.Azərbaycanda din və dini təsisatlar. Bakı.1991.
21. Quluzadə M. Dinimiz dünən və bu gün (1920-1995ci illər) Bakı 1996.
22. Ə.Niyazov, Azərbaycanda din tədrisi təcrübəsi: Zübdətul-islam və Şəraiul İslam əsərləri nümünəsi əsasında, Dini araşdirmalar jurnalı. №1. Dekabr 2018, s 87.
23. Q.Hüseynov.Allah mövcuddur və hər şeyə qadirdi.
24. E.Əsgərov İslam: Təhriflərə cavab Bakı, 1997.
25. Azərbaycan Xəzər 1990. № 1.
26. Karvan jurnalı 1990 № 2.
27. "Cahan" jurnalı. 1997.№ 2
28. Nəriman Qasımoğlu. Dindarlığımıza qısa tarixi baxış.Azadlıq .30 may 1997
29. Rafiq Qazı…Müxalifət 23 avqust 1995
30. Əhədov A. A.Azərbaycanda din və dini təsisatlar. Azərnəşr 1991.
31. H.İmanov-A.Əhədov N.Əhmədli.Etnik dinlər və dünya dinləri.Bakı.-2003.
32. Ağayar Şükürov, Fəlsəfə. II nəşr (Ali məktəblər üçün dərslik), Bakı -20027.
33. A.Əhədov, Azərbaycanda din və dini təsisatlar, B-Azərnəşr, Bakı 1991.

34. Е.А.Дорощенко, Зороастрийцы в Иране. М.1982 .

35. Е.О.Березин, Чему учил Зороастр, Атеистические чтения, Выпуск -14, М. 19858.

36. Paşazadə A., Qafqazada İslam, Azərnəşr Bakı 199.1

Tam Metin No: TM058

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK HALK OYUNLARININ GELİŞİMİNE BİR KAYNAK: HALKEVLERİ (1932-1951)

Doç. Dr. Mustafa Kaya
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
@mustafakaya58@cumhuriyet.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-8158-4671

Dr. Öğr. Üyesi Yakup Paktaş
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
@yakuppaktaş@gop.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-4857-3233

Prof. Dr. İsmet Türkmen
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
@iturkmentug@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-8198-5707

ÖZET
Türk Halk Oyunları, Türk folklorunun en önemli kollarından biri olmasının yanında, içerisinde oyun, müzik ve giysi gibi birçok zengin özellik barındırmaktadır. Türkler halk oyunlarını, yüzyıllardır nesilden nesile aktarmış ve böylece unutulmamasını sağlamışlardır. Bu durum ülkemizi halk oyunları açısından dünyanın en zengin ülkelerinden biri yapmıştır. Halk oyunlarının öğretimi önceleri geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Cumhuriyet tarihimizin ilk dönemlerinde ise Halkevleri faaliyetleri içerisinde önemli bir yer almış ve burada eğitmenler eşliğinde öğretimler yapılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de Cumhuriyet rejiminin değerlerini ve kazanımlarını, özellikle nüfusun yoğun olduğu kırsalda halka yayma amacıyla kurulan Halkevleri, halk oyunları faaliyetleri açısından önemli bir yere sahip olmuştur.
İlk olarak 19 Şubat 1932'de 14 il merkezinde açılan Halkevleri kısa sürede bütün bir ülke geneline yayılmış, kapatıldıkları 1951 yılında sayıları 478'e ulaştırılmıştır. Dokuz çalışma şubesiyle sosyal ve kültürel hayata ilişkin birçok alanda faaliyetler yürütmüş olan Halkevleri, özellikle spor ve temsil (gösteri) alanlarında başarılı çalışmalara da katkılar sağlamıştır. Spor ve Güzel Sanatlar Şubeleri, toplumsal yaşamı daha sağlıklı kılmak ve millî bilince haiz nesilleri yetiştirmek gayesiyle hareket etmişlerdir. Bu şubelerin faaliyetlerinde, halk oyunları önemli bir yer tutmuş, birçok ilde halk oyunları gösterileri yapılmıştır. Şubelerin temel hassasiyetleri, sporun profesyonel olarak yapılan bireysel bir olgudan öte, birlik şuuru oluşturmak için yapılan kolektif bir eylem olduğu yönündedir.
Çalışmanın hazırlanması sırasında, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı kataloglarında yer alan belgelerden istifade edilmiştir. Ayrıca TBMM kayıtlarından, dönemin süreli yayınlarından, telif ve tetkik eserlerden de yararlanılmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Halkevleri, Halk oyunları, Spor Şubesi.*

A SOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF TURKİSH FOLK GAMES IN THE REPUBLİC PERİOD: HALKEVLERİ (1932-1951)

ABSTRACT
Besides being one of the most important branches of Turkish folklore, Turkish Folk Dances contain many rich features such as games, music and clothing. Turks have passed down folk dances from generation to generation for centuries, thus ensuring that it is not forgotten. This situation has made our country one of the richest countries in the world in terms of folk dances. The teaching of folk

dances was previously done by traditional methods. In the early periods of our republican history, it took an important place in the activities of public houses and there were trainings with instructors. Community Centers, played a leading role among other cultural institutions with the values and objectives of the Republic of Turkey in the formative years of the Republican regime to spread to the masses of folk dances.
First opened on February 19th, 1932in 14 provinces, community centers spread through the whole country for a short time and the number of community centers has reached to 478 in 1951 during which they have been closed down. People's Houses with nine branches in all areas related to social and cultural life, Community Centers has particularly carried out successful work in the field of sports. The idea that sport has a vital role in raising better generations, making the communal living healthier and in instilment of national consciousness was dominant during single-party regime. Folk dances had an important place in the activities of these branches and folk dances were performed in many provinces. The basic sensitivities of the branches are that sports are not a professionally individual phenomenon, but a collective action to create a consciousness of unity.
During the preparation of the study, the Presidency of State Archives of Proceedings of the documents has been used in the catalog. The Parliament also records of the period of the term of publication has benefited from the copyright and laboratory work.
Key words: *People's Houses, Folk Dances, Sports Branch*

1.Giriş

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin, yurt içinde inkılâp ve sosyal ilerleme hamlelerini ve hareketlerini daimi surette ayakta tutmak ve geliştirmek maksadıyla kurduğu Halkevleri, vatandaşların yetişmesine imkân sağlamayı hedeflemiştir.[5] Bu duruma ilişkin olarak, İdare ve Teşkilât Talimatnamesinin ikinci maddesinde: *"Halkevleri, bütün devlet memurlarının, vatandaki bütün entelektüel sınıfın, bütün ilerlemek isteyen unsurların müşterek malı ve müşterek yetişme vasıtası olduğuna göre, Halkevlerinin herhangi bir muvaffakiyetsizlikten doğacak herhangi bir mesuliyet, birinci derecede o muhitteki bu elemanların boynundadır."*[6] Bu bağlamda; Halkevleri millî birliğin gelişmesine ve yayılmasına hız vermeyi hedefleyerek, inkılâpçı tedbirler alarak, halkın bir araya geleceği, birbirini dinleyeceği, eğitim ve öğretimin gerçekleştirileceği, gençlerin hem kendilerini hem de başkalarını yetiştireceği bir müessese ihtiyacından dolayı ortaya çıkmıştır.[7]

Halkevlerinin Türkiye'nin sosyo-kültürel yaşamına dâhil olduğu dönemin hemen öncesinde Mustafa Kemal Atatürk'ün inkılâpçı eyleminin kurumsallaşma dönemi önemli ölçüde tamamlanmış ve en başta siyasî kadrolara göre cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda

[5] *"Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte, aydınlanma düşüncesi ışığında ve batılılaşma hareketleri doğrultusunda yeni bir modernleşme projesi uygulamaya koyulmuştur. Bu proje, modernleşme bağlamında bir millet inşa süreciyle bağdaşmış ve özellikle kentlerde yeni yapı türlerini ortaya çıkarmıştır. Modernleşme projesinin tüm ülke çapına yayılma arzusunun en somut kanıtı, ülkenin birçok yerleşim birimlerinde kurulan Halkevleridir. Başka bir bağlamda, Halkevleri yeni Cumhuriyet rejiminin oluşturduğu yeni kent merkezlerinde modernleşme projesinin bir aygıtı olarak yerini alır".* Bkz. Kemal Karpat, **Türkiye'de Siyasal Sistemin Evrimi**, (Yay. Haz. Esin Soğancılar), Ankara 2007, s. 65.

[6] **CHP Halkevleri İdare ve Teşkilât Talimatnamesi**, Zerbamat Basımevi, Ankara 1940, s.3.

[7] Nafi Kansu Halkevlerinin kuruluş amacı hususunda; *"Bu cemiyet hayatı kolay kolay düzenlenir şey değildir. Hele Osmanlı İmparatorluğu gibi sağlam cemiyet hayatına düşman kesilmiş ve bunun var olması için aklı hayale gelmeyen çeşit engeller ve tedbirler bulmuş bu nizamın uzun müddet devamından sonra, Türk sosyetesinin yeniden medeni temeller üzerinde kurulması hakikaten çok güçtü. Bunun kurulabilmesi evvela, eski kayıtsızlıklardan, alışkanlıklardan, göreneklerden sıyrılmaya, sonrada yeni ve medeni ihtiyaçlara sahip olmaya bağlı idi. Azami çalışkan, azami bilgili, azami heyecanlı ve uyanık bir cemiyeti istihdaf eden Türk İnkılabı, her yeni kurumu ile bu yeni cemiyet binasının bir temel taşını koymuştur. Halkevleri bu temel taşlardan biridir."* ifadelerine yer vermiştir. Bkz. (Şükrü Kaya, **103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı**, Maarif Derleme Müdürlüğü, Ankara 1936, s.2.)

yeni bir toplum yaratmak için uygulama safhasına geçmenin zamanı gelmiştir.[8] Diğer taraftan cumhuriyet idaresine geçilmesinin evvelinde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin prensiplerinin yaygınlık kazanmasında etkin rol üstlendiği düşünülen Türk Ocaklarının yerini, CHP'ye bağlı yeni bir kültür kuruluşu olan Halkevlerine bıraktığı kanaati hakimdir.[9] Siyasî bağlamda bu önemli dönüm noktalarını atlatan ülkede 1929 yılına gelindiğinde, siyasî istikrâr temin edilmiş olmasına karşılık halkın ekonomik durumunda önemli bir iyileşme sağlanamamıştır. Ayrıca 1929'da patlak veren *Dünya Ekonomik Buhranı*, savaşın yaralarını sarmaya çalışan ülke ekonomisinin durumunu daha da ağırlaştırmıştır.[10] Halkevlerinin kuruluşunda, ekonomik krizin ülkede geniş çaplı tartışmalar meydana getirmesi ve halk ile devlet arasındaki uçurumun daha da derinleşmesinden endişe duyan yönetimin, halk arasında yeni bir heyecan başlatmak ve halk ile devlet arasındaki mevcut kopukluğu giderme fikri etkili olmuştur[11].

Halkevleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün CHP'nin 1931 yılında gerçekleştirdiği III. Büyük Kurultayı'nda kurulması kararı alınarak ve öncelikle 19 Şubat 1932 yılında 14 il merkezinde açılmıştır. Halkevleri de böylesine bir yapı içerisinde halkı eğitmek inkılaplar ve millî değerler çerçevesi içerisinde onu yetiştirmek için Ankara, İstanbul, Eskişehir, Afyonkarahisar, Çanakkale, Aydın, Bolu, Malatya, Diyarbakır, Konya, Samsun, Bursa, İzmir ve Denizli'de Halkevleri açılmıştır[12]. 1932 yılında ilk Halkevi'nin açılmasının hemen ardından, aynı yılın sonunda bu sayı 34 olmuştur. Halkevlerinin kapanış tarihinde Halkevi sayısı 478'e, Halkodaları sayısı ise 4322'ye ulaşmıştır. Kapatıldıkları 1951 tarihine kadar geçen sürede Türkiye'nin dört bir tarafında faaliyet gösteren önemli kültür ve halk eğitimi kurumları olmuştur.

Halkevleri, görüşlerini pratiğe geçirme doğrultusunda çalışmalarını kendine ait bir çalışma planı ve programı olan şu dokuz kol çevresinde düzenlemiştir:

1. Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi
2. Güzel Sanatlar Şubesi
3. Temsil Şubesi
4. Spor Şubesi
5. Sosyal Yardım Şubesi
6. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi
7. Kütüphane ve Yayın Şubesi

---

[8] Çok partili rejim denemeleri esnasında halkın muhalefet partileri yanında yer alması ve bu girişimler sırasında Şeyh Sait İsyanı ve Kubilay Olayı gibi elîm hadiselerin yaşanmasının ardından, Türk İnkılabı'nın toplumun her kesimine tam manada ulaştırılamadığı acı gerçeği dikkati çekmiştir. Bu dönemde Dünya Ekonomik Bunalımı ülkemizde ağır bir şekilde hissettirmiştir. Yaşanan bu gelişmeler milli ve çağdaş bir devletin kurulmasını ve hızla yerleşmesini zorunlu kılmıştır.

[9] Tevfik Çavdar, "Halkevleri", **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt: IV, İstanbul 1983, s.878.

[10] Ekonomik krizin ülkede kendini iyice hissettirmeye başladığı 1930 yılı ise Halkevlerinin alt yapısının hazırlanmaya başladığı döneme rast gelmektedir. Söz konusu ekonomik krizin de etkisiyle genelinde bir iktidara yönelik tepkiler de hâkim olmaya başlamıştır. Bkz. (İsmet Türkmen, **Kastamonu Halkevi ve Türkiye'nin Modernleşme Sürecine Katkıları (1932-1951)**, 2. Baskı, Berikan Yay., Ankara 2018, s. 110-112).

[11] CHP'nin 1935 kurultayında aldığı karar 1936 yılında uygulamaya geçilecek böylece parti ile devlet şu şekilde bütünleştirileceklerdir:

"CHP'nin memleketin siyasi ve sosyal hayatında güttüğü yüksek maksatların tahakkukunu kolaylaştırmak ve partinin gelişmesini arttırmak ve hızlandırmak için bundan sonra parti faaliyeti ile hükümet idaresi arasında daha sıkı bir yakınlık ve daha ameli bir beraberlik temin edilmesine CHP Genel Başkanlığınca karar verilmiştir. Bu maksatla:

1- İçişleri Bakanı, Parti Genel Yönetim Kurulu üyeliğine alınmış ve kendisine parti genel sekreterlik vazifesi verilmiştir.

2- Bütün vilayetlerde vilayet parti başkanlığına vilayetin valisi memur kılınmıştır.

Umumi Müfettişler, mıntıkaları dahilinde bütün devlet işlerinin olduğu gibi parti faaliyet ve teşkilatının da yüksek murakıp ve müfettişidirler. Bkz. Nihan Yükseliman, **Türk Basınında Parti Devlet Bütünleşmesi**, İstanbul 2002, s.17.

[12] Cumhuriyet Halk Fırkası Katibiumumiliği tarafından C.H.F İdare Heyeti Reisliğine gönderilen 12.1.1932 tarih ve 8 sayılı yazı" **Cumhuriyet Halk Fırkası Kâtibiumumiliğinin F. Teşkilatına Umumî Tebligatı, Mayıs 1931'den…,** 62-63.

8. Köycülük Şubesi
9. Müze ve Sergi Şubesi[13]

Faaliyetlerini sürdürdükleri 1932-1951 yılları arasında da Türkiye'nin toplumsal ve kültürel tarihinde önemli bir rol oynamışlardır. Türkiye'de açılan Halkevleri özelinde günümüze kadar pek çok çalışma yapılmış ve bu kültür kurumlarının farklı yönleri konu edinilmiştir.[14] Araştırmamızın temelini teşkil eden kadim Türk kültürünün önemli bir parçasını oluşturan halk oyunlarının en başta iki şubesi tarafından takip edildiğini takip etmekteyiz. Bu şubeler güzel sanatlar ve spor şubeleridir.

2. Güzel Sanatlar Şubesi

Halkevleri Güzel Sanatlar Şubeleri edebiyat ve temsil dışında kalan bütün güzel sanat dalları ile Halkevleri bakımından meşgul olmak vazifesini üzerine almıştır[15]. Edebiyatçılar dışındaki amatör veya profesyonel güzel sanat mensupları bu şubede toplanmışlardır. Ancak temsil işleriyle uğraşanlar da başlı başına bir şube kurarlar, böylece Güzel Sanatlar Şubesinin çalışmaları müzik, resim heykel ve mimariyle süsleme sanatına kalır. Bu durum Halkevlerinde edebiyat ve temsile verilen özel önemin gereğinden kaynaklanır. Halk eğitiminde bu iki sanat kolunun etkisi diğerlerine üstün olduğundan bunlar için ayrı birer şube kurulmuş ve böylece Halkevleri teşkilatında şubeler klasik sanat tarifine uyularak değil maksat ve gayelerin icaplarına göre yapılmıştır[16]. Halkevleri talimatnamesine göre Güzel Sanatlar Şubesi başlıca şu hedefleri gerçekleştirmeye çalışmakla yükümlüdür:

> 1-Güzel sanatlar şubesi müzik, resim, heykeltıraşlık, mimarlık gibi sahalarla tezyini sanatlar ve sairede sanatkar veya amatör unsurları bir araya toplar. Genç yetenekleri himaye ve onları geliştirmeye çalışır.
>
> 2-Şube Halkevlerinin umumi müsamere programlarının musiki kısmını ihzar ve tatbik eder. Halk içim musiki akşamları tertip eyler.
>
> 3-Halkevleri musiki mesai ve müsamerelerinde beynelmilel modern musiki ile millî Türkülerimiz esas tutulacak ve beynelmilel musiki teknik ve aletleri kullanılacaktır. Yani musikide gayemiz, modern ve beynelmilel musikiyi esas tutmak ve bunu tatbik ve temin etmektir. Halkın müzik zevkini arttırmak ve yükseltmek için radyo gramofon gibi vasıtalarda istifade edilmelidir.
>
> 4- Şube, mümkün olan yerlerde açacağı kurslarla güzel sanatlar müntesiplerini çoğaltmaya ve muhitte güzel duyuş ve anlayış seviyesini yükseltmeye çalışır.
>
> 5- Bütün halkın millî marşları ve şarkıları öğrenmesine yardım etmek ve bunların millî kutlama günleriyle Halkevleri umumi müsamerelerinde milletçe, bir ağızdan söylenmelerini temine çalışmak, güzel sanatlar şubesi musiki kısmının en başta gelen vazifelerindendir.
>
> 6- Şube, halk arasında özellikle köylerde ve aşiretlerde söylenen millî türkülerin notaları ve sözleriyle millî oyunlar tarz ve ahengini tespit eder[17].

"*Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü, musikide değişikliği alabilmesi kavrayabilmesidir. Bugün dinletmeye yeltenilen musiki yüz ağartacak değerde olmaktan uzaktır. Bunu açıkça bilmeliyiz. Ulusal, ince duyguları, düşünceleri, anlatan; yüksek deyişleri, söyleşileri*

---

[13] **CHP Halkevleri İdare ve Teşkilât Talimatnamesi**, Zerbamat Basımevi, Ankara 1940, s.4.

[14] CHP'ye bağlı birer kültür kurumu olarak hayata geçirilen Halkevleri düşüncesinin temelinde Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda vatandaşlar yetiştirme gereksinimi yatmaktadır. Halkevleri aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk'ün Halkçılık ilkesinin de pratiğe geçirildiği başlıca kurumlar olma özelliğini taşımaktadır. En önemlisi bu kurumlar üzerinden sınıfsız, kaynaşmış bir toplum yapısı öngören halkçılık ilkesi doğrultusunda bütün bir halka hitap etmesi düşünülmüştür. Anlaşılacağı üzere, Halkevleri her şeyden önce kültürel bir teşekküldür. Bu kültürel teşekkülün ortaya çıkış süreci esnasında; CHP'nin altı ilkesiyle geniş ölçüde bir kalkınma ve ilerleme planı ihtiva eden programı dikkati çekmektedir. Bkz. (**CHF Halkevleri Talimatnamesi,** Hakimiyeti Milliye Matbaası, 1932, s.1.)

[15] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1940 Çalışmaları**, s.35.

[16] "Kemal Ünal, "Halkevlerinin Çalışmasında Bazı Yeni Esaslar", **Ülkü**, C.16, S.91, Eylül 1940, s. 6. ; Ahmed Adnan, **Halkevlerinde Musikî**, Ankara 1940.

[17] **C.H.F Halkevleri Talimatnamesi**, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara 1932, s.6-7 ; **BCA 490.01/1063.1082.1** ; **C.H.F Halkevleri Talimatnames**i, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara 1934, s.11-12 ; **BCA 490.01/1063.1082.1**

toplamak, onları bir gün önce genel son musiki kurallarına göre işlemek gerektir. Ancak bu sayede Türk ulusal musikisi yükselebilir, evrensel musikide yerini alabilir"[18] diyen Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleri ile Halkevleri Güzel Sanatlar Şubeleri müzik sahasında önemli işlere imza atmışlardır. Halkevleri kuruldukları yıldan itibaren CHP'den aldıkları direktifler üzerine çatıları altında halk sanatına ön safta yer vermişlerdir[19]. Halkevlerinin müzik faaliyetleri sayesinde batı sazları ve halk sazları Halkevleri sayesinde memleketin en uzak köşelerinde bile yeniden tutulmuş, sevilmiş ve benimsenmiştir[20]. Bartın Halkevinin göndermiş olduğu raporda şu cümleler dikkat çekicidir: "*İki sene önce yanıp yıkılma türküleriyle vakit geçiren çocuklar şimdi bandodan ve orkestradan öğrendikleri batılı ve millî havaları tekrarlıyorlar*[21]." Güzel Sanatlar Şubesi müziği ve halkoyunlarını geliştirebilmek için ger türlü vasıtadan istifade etmiştir.

CHP Genel Sekreterliği tarafından her halkevine radyo gönderilmiş.[22] Radyo'dan 15 günde bir yapılan *"Halkevleri Sanat ve Folklor Geceleri"* halk müziğinin ve halk oyunlarının incelenmesine, bunları temsil edenlerin onurlandırılmasına ve memleket sanatkarlarının bunlardan haberdar olmasına ön ayak olmaktaydı. Bu dönemde halk arasında oynanıp sevilmekte olan halk oyunları yeni baştan meydana konmuş, köylerden alınıp şehirlere getirilmiş, aydın gençlerin bunlardan zevk almaları bunları oynamaları sağlanmıştır. Eskiden halkoyunu olarak yalnızca zeybek bilen büyük şehir insanları Halkevi sayesinde, halayı, horonu, barı birbirinden daha güzel daha usta oynar olmuşlardı[23]. Bu çabalar sonucu Halkevlerindeki müzik faaliyetlerinin en çok gelişen dallarından birisi de korolar olmuştur. Korolar sayesinde halk, yeni ve millî havaları bir ağızdan söylemeye alışmıştı[24]. Böylece gençlik bir araya gelerek temiz bir hava içinde vakit geçirmiş, aynı zamanda sanat zevkleri yükselmiştir[25]. Halkevleri aynı zamanda orkestralar ve bandolar da kurmuşlardır. 1940 yılına gelindiğinde Aydın, Silifke, Tokat[26] gibi 109 halkevinin bandosu vardı[27].

Müzik aletleri tedarikinde çekilen güçlük, müzik çalışmalarının gelişmelerine de engel olmuştur[28]. Halkevlerinin müzik çalışmalarını düzenlemek ve desteklemek için bağlama, cura gibi yerli saz çalışmalarının genişlemesine dikkat edilmiş bunu sağlamak içinde iyi çalıştığı görülen yerlere CHP tarafından saz alınıp armağan edilerek, gezici öğretmenler gönderilmiş, halk türküleri notaları bastırılarak Halkevlerine yollanmıştır[29]. Halkevlerinin bulundukları bölgelerdeki kültür unsurlarının korunmasına yönelik çabaları sonucu *"millî ruhun derinliklerinde zengin bir hazine olarak yaşamakta olan halk türkülerimiz"* [30] ve güfteleri tespit edilmiştir[31] .

[18] "Gazi'nin Büyük Millet Meclisini Açma Nutku", **Ülkü**, C.4, S.22, Birincikanun 1934, s.241.
[19] **Halkevlerinde Halk Müziği ve Halk Oyunları Üzerinde Nasıl Çalışmalı, Neler Yapmalı?**, CHP Kılavuz Broşürler 3, Ankara 1946, s.5
[20] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5
[21] "Halkevleri Ar Şubeleri Nasıl Çalışıyor", **Ulus Halkevleri İlavesi**, 19.2.1938, s. 5; **BCA 490.01/1277.247.1**
[22] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1940 Çalışmaları**, s.35.
[23] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5.
[24] "Halkevleri Ar Şubeleri Nasıl Çalışıyor", **Ulus Halkevleri İlavesi**, 19.2.1938, s. 5; **BCA 490.01/1277.247.1**
[25] "CHP Genel Sekreterliğinden Halkevlerine yazılan 19.9.1945 tarihli yazı" **BCA 490.01/968.746.1**
[26] **Halkevlerinin 1933 Senesi …**, s.6-75.
[27] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1940 Çalışmaları**, s.35.
[28] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1944,** Ankara 1945, s.19.
[29] "Halkevleri Bürosunun Aralık 1947-Ocak 1948 Arası Faaliyetleri" **BCA 490.01/30.135.2**
[30] KUNTER, **Kuruluşlarının 32. Yıldönümünde…**, s.12.
[31] **Geçen Yılda Halkevleri Nasıl Çalıştı?**, s.10.

Halkevleri güzel sanatlar şubesi bale çalışmaları halk oyunları ile desteklenmiş ve bu maksatla kompozitörlere bazı halk oyunları piyano için düzenletilmiştir[32]. Halkevleri Güzel Sanatlar Şubesi aynı zamanda genç yeteneklerin de keşfedilebileceği yerlerdi. Bu sebepten Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in teklifi ile Halkevlerindeki gençlerin de Konservatuara teşvik edilmesi istenilerek[33] bakanlık tarafından Halkevlerinin müzik ve temsil kollarında çalışan ve genel durumları konservatuarın kabul şartların uyan yetenekli elemanları Konservatuar sınavlarına girmeleri için gerekli teşvik ve yardımı yapmaları hususu Halkevlerine bildirilmiştir[34]. Halkevi Tüzüklerinde müzik çalışmaları için kabule edilen prensipler zaman zaman bazı değişikliklere uğramış olmakla beraber ana fikir hiçbir zaman değişmemiştir :

> 1-Türk müziğinin yüz küsur yıldan beri çok seslilik yolunda gelişmekte bulunması olayına dayanarak, Halkevlerinde bu gelişmeye uygun bir sanat terbiyesi verilmesini sağlamak.
> 2-Bu gelişme hamlesi halk sanatından hız aldığına göre, bu halk rakslarını da içine alan "Halk Müziği"ne Halkevlerinde geniş yer vermek[35].

Şubenin müzik dalında amacı "*halkın sesinin ve sözünün ve oyunlarının; millî şuurun ve seciyenin başlıca dayanağı olduğunu belirtmek ve halk müziğinin de oyunlarının da soysuzlaştırılmasının önüne geçmekti*"[36].

3. Spor Şubeleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra spor konusunda ilk ciddi kıpırdanmalar yaşanacak; Türk İnkılâbı'nın amaçlarından biri de Türk devleti ve milletinin çağdaş ülkeler seviyesine çıkabilmesi olduğundan spor ilk defa bir millet davası olarak algılanacaktır[37]. Cumhuriyetin genç nesillerinin beden ve ruh gelişimlerinin bir arada yürütülebilmesi için Halkevinde spor faaliyetlerine önemli bir yer ayrılmıştır. İlk yıllarda Türk Spor Kurumu ve Halkevleri aracılığı ile halkın spora yönelmeleri de sağlanmıştır.

1931 yılı parti programında "*CHP, "Türk vatandaşlarının vücuda getirmiş oldukları, getirecekleri bütün spor teşekküllerini milletin kuvvetli ve iradeli tutulması noktasından fevkalade mühim addeder, bu teşekkülleri idame ve ikame eylemeyi vazife bilir*"[38] şeklindeki görüşten hareketle Halkevlerinde; kütüphaneler, kitaplar ve yayınlar ile zihinlerin çalışması, fikirlerin olgunlaşması davası temel gaye olmuştur. Zira "beden terbiyesi ve spor" davasında aynı hassasiyet gösterilmiştir[39]. Bu anlamda Spor Şubesi'nin öncelkleri arasında şu esaslar yer almaktaydı:

> 1- Spor ve bütün beden hareketleri gençlik terbiyesinin millî terbiyenin vazgeçilmeyecek olan asli ve mühim bir temel direğidir. Bu sebeple Türk gençliğinde ve Türk halkında spora ve beden hareketlerine sevgi ve alaka uyandırmalı bunları bir kütle halinde millî bir faaliyet haline getirmektir.
> 2- Bu millî idealin gerçekleşmesi için sporun ve bütün beden hareketlerinin fenni usuller ve kaideler dahilinde, sistem ve plan dairesinde tatbik ve icrası lazım geldiği daima göz önünde tutulmalı ve bunun için Türkiye idman cemiyetleri ittifakına dahil bulunan ve bulunmayan spor teşekküllerin gelişime ve ilerlemelerine devam ederek memleketimizde teknik spor faaliyetlerinin gelişmesini

[32] "CHP Genel Sekreterliğinden Necil Kazım Akses'e yazılan 24.9.1945 tarihli yazı" **BCA 490.01/968.746.1** ; "Cemal Reşit Rey tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılan 15.10.1945 tarihli yazı" **BCA 490.01/968.746.1**
[33]" Hasan Ali Yücel tarafından CHP Genel Sekreterliğine gönderilen 13.9.1940 tarihli yazı" **BCA 490.01/968.746.1**
[34] "CHP Genel Sekreteri Dr. A. F. Tuzer tarafından Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'e gönderilen 21.9.1940 tarihli ve 27576 sayılı yazı" **BCA 490.01/968.746.1**
[35] "Ahmed Adnan Saygun tarafından CHP Genel Sekreterliğine sunulan 5.2.1949 tarihli 'Halkevlerinin Musiki Çalışmaları' hakkında rapor" **BCA 490.01/968.746.2**
[36] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1942 Çalışmaları,** Ankara 1943, s.5.
[37] Burhan Asaf, " Spor Telakkimiz", **Ülkü**, C.1, S.1, Şubat 1933, s.71. ; "Bugün", **Hakimiyeti Milliye**, 15.1.1932
[38] **C.H.F. Program**, Devlet Matbaası, İstanbul 1931, s. 32.
[39] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5

sağlamalıdır. Bunun gibi ittifaka dahil bulunmayan kulüplerin federasyon nizamnamesinin talep ettiği liyakate çıkarak ittifaka girmelerini ve henüz hiç kulüp bulunmayan yerlerde kulüp tesisini teşvik, ihzar ve temin etmelidir[40].

3- Beden terbiyesi davaları dışında kalan büyük halk yığınlarını bu ihtiyaçlarını önlemek ve bu devlet müessesesinin bulup üzerinde çalıştığı ilmi, teknik usulleri benimseyerek halka öğretmek ve yaymak ve halkı spor disiplinine alıştırmak.

4- Millî sporlarımızı, danslarımızı ön planda tutarak bunların unutulmuş olanlarını diriltmek, yaşamakta olanlarını ilerletmek ve dar muhitlerinden çıkarıp yayarak millîleştirmek

5- Spor ve beden terbiyesi hareketlerini; vücudun güzelleşmesinde, bünyenin sağlamlaşmasında, ahlak ve karakterin oluşumunda, vatan ve millet duygularının beslenip gelişmesinde, fedakarlık ve kahramanlık hislerinin yaratılmasında, insancıl düşüncelerin uyanmasında güzel fikirler kadar yaratıcı bir vasıta olarak kullanmak[41].

6- Bulundukları yerlerdeki gençlerin spor faaliyetleriyle sıkı bir alaka gösterir, yeni kulüpler açılmasına modern sahalar yapılmasına önderlik etmek[42].

7- Vatandaşlara modern sağlık anlayışının esası olan ev ve oda jimnastikleri öğretmek ve bunun günlük yaşayışın en lüzumlu bir vasıtası olduğuna herkesi inandırmak[43].

8-Vatandaşları spor sayesinde dinç tutup onları yurt korunmasına hazırlamak[44].

9- Lüzumlu ve faydalı gördükleri bütün sporları kütleye mal etmeye, yaymaya ve kökleştirmeye çalışmak diğer taraftan da gelenekselleşmiş millî sporların devamına önderlik etmek[45].

10- Vatandaşa kolay ve pratik bir şekilde spor yapmanın imkânlarını sunmak[46].

11- Henüz hiç kulüp bulunmayan yerlerde kulüp kurulmasına ve mevcutlarının da Tük Spor Kurumuna girmelerini sağlamaya çalışmak[47].

12- Gençliğin, çalışkan, hırs ve garezden uzak, yiğit ve kerim tabiatlı, adalet ve hakka tapan, kalpleri ahlaki iman hikmet ve şefkatle dimağları Türk Milleti için millîyetçilik hisleriyle dolu olarak yetişmelerini sağlamak[48].

13- Esas itibarı ile sağlam bünyeli ve dinç bir millet olan Türk Milleti'nin özünde bulunan bu güzellikleri tekrar ortaya çıkarmak[49].

Halkevlerinin bulundukları yerlere göre vaziyet ve şartların biri birine uymaması nedeniyle genel bir programa bağlı kalmaya, formalitelere uygun müsabakalar istemeye ve bilhassa bu formaliteleri merkezden tespit etmeye imkan yoktur[50]. Bu sebepten Halkevleri talimatname sınırları dışına çıkmayarak spor faaliyetlerinde serbest bırakılmışlardır. Örnek olarak Diyarbakır-Silvan Halkevi Spor Şubesinin kendilerine özel yaptıkları talimatnameyi inceleyebiliriz. Bu talimatnameye bakıldığında bölgenin şartları göze alınarak ve asgari şartlarda spor çalışmalarının planlandığı görülür.[51]

---

[40] **C.H.F Halkevleri Talimatnamesi**, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara 1932, s.8 ;**C.H.F Halkevleri Talimatnames**i, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara 1934, s.12-13 ; **BCA 490.01/1063.1082.1** ; "Halkevleri Sporumuza Büyük Hizmet Yapacak", **Milliyet**, 24.3.1932.

[41] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5.

[42] "Halkevleri" **BCA 490.01/63.242.6**

[43] **C.H.F Halkevleri Talimatnames**i, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara 1934, s.14

[44] ÇAĞLAR, **Halkevleri 1935-Halkevleri 1932–1935…**,s. 77.

[45] "Sporda Tek Tek Şampiyonlar Değil Kütle Halinde Sıhhatler Yetiştiriyoruz", **Ulus Halkevleri İlavesi**, 19.2.1938, s. 8; **BCA 490.01/1277.247.1**

[46] Rahmi Apak, " Halkevlerinde Basit Spor Tesisleri", **Ülkü**, C.IX, S.65, Temmuz 1938, s. 459.

[47] **Halkevleri 1940**, Ulusal Matbaa, Ankara 1940, s.6.

[48] "Spor Hareketleri", **Karacadağ,** C.4, S.39., Nisan 1941, s.236.

[49] APAK, " Onbeş Yıl ve Türk Sporu", s. 200.

[50]"CHP Genel Sekreterliği tarafından yazılan 27.8.1941 tarih ve 21/54 sayılı yazı" **Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğinin Parti Teşkilatına Umumî Tebligatı, 1 Temmuz 1941'den 31 İlk Kânun 1941 Tarihine kadar**, C.19, Alâeddin Kıral Basımevi, Ankara 1942, s.131.

[51] Silvan Halkevi Spor Şubesi; Başkan Silvan İnhisarlar Memuru Hüseyin Hüsnü Bey ve üyeler Silvan Nüfus Memuru Halit Bey, Silvan Tahrirat Katibi Zeki Beyden oluşmaktaydı. "Silvan Halkevi Temsil Şubesinin Silvan Halkevine yazdığı 10.1.1934 tarih ve 1 sayılı rapor" **BCA 490.01/ 954.696.2**

Diğer taraftan Halkevleri Spor Şubelerinin önemli bir misyonu millî terbiyenin temel unsurları arasında görülen spora karşı Türk milletinde sevgi ve alaka uyandırmak ve spor faaliyetlerini millî vazife haline getirmekti. Bununla birlikte Spor Şubeleri, dönemin Türkiye İdman Cemiyetleri Federasyonu[52]'na dâhil olan ya da olmayan sporla alakalı bütün kuruluşların gelişmelerine katkıda bulunmak, ayrıca spor kulüplerine girmemiş olan gençlerin buraya girmelerini sağlayarak onların gerçek bir sporcu gibi yetişmelerini temin etmeye de çalışmıştır.[53] Neticede, ülkenin zorlu şartlarına rağmen Halkevleri sporu iyi bir şekilde sevk ve idare etmiş[54], spor kurumu olmasa bile spor yapmak isteyen her vatandaşın zaruri ihtiyaçlarını hazırlayan birer yuva olmuştur[55].

4. Halkevlerinde Yapılan Halk Oyunları Faaliyetleri

Halkevleri Türkiye'nin pek çok yerinde şimdiye kadar bilinmeyen ya da gün yüzüne çıkmamış folklorik malzemeyi derlemekte büyük başarı göstermiştir. Ayrıca dikkat çekmekte olan diğer bir husus ise, Güzel Sanatlar ile Spor şubelerinin faaliyetlerini birlikte gerçekleştirmiş olmalarıdır. Şubeler, müziği ve halk danslarını bir arada geliştirebilmek için her türlü vasıtadan istifade etmişlerdir. CHP Genel Sekreterliği tarafından bütün Halkevlerine radyo gönderilmiş[56]; radyo'nun "Bir Halk Türküsü Öğreniyoruz" saatinin en sadık ve yetenekli dinleyicileri halkevliler olmuştur[57]. Yine Radyo'dan 15 günde bir yapılan "Halkevleri Sanat ve Folklor Geceleri" halk müziğinin ve halk oyunlarının incelenmesine, bunları temsil edenlerin onurlandırılmasına ve memleket sanatkarlarının bunlardan haberdar olmasına ön ayak olmaktaydı. Her tarafta halk arasında oynanıp sevilmekte olan halk oyunları yeni baştan meydana konmuş, köylerden alınıp şehirlere getirilmiş, aydın gençlerin bunlardan zevk almaları bunları oynamaları sağlanmıştır.

Özellikle halkoyunlarının derlenmesi hususunda Sivas Halkevi en başarılı Halkevlerinden biri olmuş ve bu alanda diğer Halkevlerine örnek olarak gösterilmiştir[58]. 1941 yılında Halkevlerinin 9. kuruluş yıldönümünün kutlamaları bir halk bayramı şeklinde kutlanması düşünüldüğü için diğer Halkevleri de çeşitli gösteriler düzenlemek amacıyla Ankara'da yapılacak olan kutlamalara davet edilmiştir. Sivas Halkevi de bu kutlamalarda kendisini temsil etmek üzere 8 kişilik bir halk oyunları ekibi oluşturmuş ve bu yönde yoğun çalışmalar yapmış, bu çalışmalar bizzat Halkevi Başkanı Ahmet Göze tarafından takip edilmiştir[59]. 1941 yılında Ankara'daki kutlama törenleri çok renkli geçmiş, kutlama törenlerine Sivas Halkevi ile birlikte Çorum ve Bolu halkevlerinin halk oyunu ekipleri zenginlik katmıştır. Söz konusu halkevlerinin halk oyunları ekiplerinin çok beğenilmesi sebebiyle, CHP Genel Sekreterliği diğer yerlerdeki halk oyunlarının araştırılması ve ihya edilmesi hususunda Halkevlerini teşvik

[52] 14 Temmuz 1922'de İstanbul'daki 16 spor kulübü kendi aralarında birleşerek sporu bütün yurda yaymak, merkezde bir Teşkilât yaratmak, spor hareketlerini teşvik etmek maksadıyla *"Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı"*nı kurdular ve bu teşebbüsleri sırasında hükümetten de destek gördüler. 1934 yılından itibaren Türk sporu CHP'nin sevk ve idaresi altına girdi ve 1936'da Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı Türk Spor Kurumuna dönüştürülerek Ankara merkez yapıldı. Bkz. (Rahmi Apak, " Onbeş Yıl ve Türk Sporu", **Ülkü**, Cilt: 12, Sayı:69, İkinciteşrin 1938, s. 200).

[53] CHF, **CHF Halkevleri Talimatnamesi**, Ankara 1932, s. 7.:

[54] **TBMM Zabıt Ceridesi, Elli ikinci inikat, 5.V.1944**, s .10.

[55] Rahmi Apak, " Halkevlerinde Basit Spor Tesisleri", **Ülkü**, C.IX, S.65, Temmuz 1938, s. 459.

[56] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1940 Çalışmaları**, s.35.

[57] **C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5.; "Her halkevi ve halkodası mensubu kendi muhitlerinde Pazartesi ve Çarşamba günleri "Bir Halk Türküsü Öğreniyorum "saatinde radyo dinlemeyi teşvik etmeli sarhoş olmadığı zaman alenen şarkı söylemeyi ayıp sayan halkımızın utangaçlığını gidermek yolunda çalışmalıyız" Başvekâlet Matbuat Umum Müdürlüğü Radyofüzyon Müdürlüğünden CHP Genel Sekreterliğine yazılan 25.4.1941 tarihli yazı" **BCA 490.01/968.746.1**

[58] **CHP 1945 Yılında Halkevleri ve Halkodaları**, Ankara 1946, s.11.

[59] "Halkevleri Bayramı" **Sivas Gazetesi**, 12.2.1941; "Halkevleri Bayramı" **Sivas Gazetesi**, 19.2.1941.

etmiştir. Bu doğrultuda, CHP Genel Sekreterliği'nden 383 Halkevi başkanlığına gönderilen bir yazı ile her Halkevinin bulunduğu yerin karakteristik oyununu tespit etmesi ve bu oyunu oynayabilecek bir halk oyunları ekibi oluşturmaları istenmiştir[60].

Bu türden desteklerin de sayesinde olacak ki Sivas Halkevi'nin halk oyunlarındaki başarısı 1941 yılı kutlamalarıyla sınırlı kalmamış, 1944 yılında Halkevlerinin kuruluşunu kutlamak için Ankara'da yapılan törene Sivas Halkevinden bir halay ekibi davet edilmiştir. Ankara'ya giden Sivas Halkevi halay ekibi halayını davul, zurna, bağlama ve kemençe gibi alışıldık enstrümanlar yerine o güne kadar hiç alışılmadık şekilde 60 kişilik bir orkestra eşliğinde çekmişlerdir. Sivas Halkevi halay ekibi tarafından gerçekleştirilen bu yeni kompozisyon büyük beğeni toplamış, ekibin bu başarısından Halkevleri ve Halkodalarının 1944 yılı çalışmaları broşüründe şu övgü dolu ifadelerle bahsedilmiştir: *"... Bu halk oyunlarımızın bedii raks ve Türk balesine doğru ilk adımıdır. Sivaslılar bunu güzel başardılar ve Türk halk oyunlarının bedii raks alanında ne büyük gelişmelere elverişli olduğunu ispat ettiler. Halkoyunlarıyla uğraşan Halkevlerimizin, üstünde önemle durmaları gereken nokta budur. Bir taraftan oyunlarımızı olduğu gibi yayarken, bir yandan da bu oyunları bedii rakslar alanına götürecek denemeleri yapmak ve gerek musiki, gerek koreografi yolunda bu amaca yürüyen istidatları tutmak ve teşvik etmek. Geçen yıl Sivaslıların yaptıkları başarılı deneme bu hususta en güzel umutları verecek mahiyettedir...."*[61].

Bu süreçte ön plana çıkan diğer bir Halkevinde 25 Şubat 1945 günü Van Gevaş Halkodası'nda Halkevleri ve Halkodalarının kuruluşunun 13. yıl kutlamaları bir kültür bayramı şeklinde geçmiştir. Törenden sonra davul ve zurnalar çalınarak, Halkodasında geç vakitlere kadar eğlenilmiştir. Halk eğlence içinde millî ve mahalli oyunları sergilemiş ve çeşitli halk türküleri söylemiştir[62].

Halkevleri arasında halkoyunlarının yoğun takip edilebildiği diğer bir kurum ise Burdur Halkevi'dir. Bu Halkevinin Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi Burdur ve havalisi folkloru üzerine yoğunlaşmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin bu çalışmalarının önemine işaret eden Sevilay Özer şu ifadelere de yer vermektedir:

> 1936 yılında Dil-Tarih ve Edebiyat şubesi söz derlemesi ile uğraşmış, memleketin millî oyunlarını, millî kıyafetlerini ve millî havalarını tespit etmiştir. Gerektiğinde köylere gidilerek incelemeler yapılmasını sağlamış, toplanan bilgiyi Kültür Bakanlığı'na sunmuştur. 1937 yılında 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayram programında gösterilen müsamereyi halkevi Spor ve Temsil şubeleri komite başkanları birlikte idare etmişlerdir. 1937 yılı kutlamalarında halkevinin akşam programı şöyledir.
> 1-İstiklal Marşı
> 2-Konser
> 3-Konferans
> 4-Şan
> 5-Millî Zeybek Oyunları
> 6-Monolog

[60] **Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğinin Parti Teşkilatına Umumi Tebligatı,** 21 İkincikanun 1941'den 30 Haziran 1941 Tarihine Kadar, C.18, Ulusal Matbaa, Ankara 1941, s.104–105.

[61] **CHP Halkevleri ve Halkodaları 1944**, Ankara 1945, s.17.; Sivas Halkevi'nin halkoyunlarında ortaya koymuş olduğu yeni kompozisyon, Halkevlerinin 1945 yılı raporlarında da söz konusu edilmiş ve burada Sivas Halkevi'nin halkoyunlarını davul-zurna yerine orkestra eşliğinde icra etmesinin ümit verici bir deneme olduğu ve bundan sonraki süreçte halkoyunlarının her salonda ve her sahnede oynanabilir hale getirilmesi için çaba sarf edileceği belirtilmiştir. **CHP 1945 Yılında Halkevleri ve Halkodaları**, Ankara 1946, s.13.; Sivas Halkevi halay ekibinin bu başarıları ilerleyen yıllarda da devam etmiş, 1946 yılında ikisi Ankara ve İstanbul olmak üzere 51 toplantı ile törenlere iştirak eden katılan halay ekibi, Sivas Halkoyunlarının tanıtılmasında ve yaşatılmasında önemli bir işlev görmüştür. "Sivas Halkevi Bir Yıl İçinde Neler Yaptı?", **Ülke**, 22 Şubat 1948.

[62] BCA., 490.01.991.835.2

7-Onuncu Cumhuriyet Yıl Dönümü Marşı. (136 BCA, 490.1/ 1129.122.1.)
Halkevlerinin açılış yıldönümü de her yıl büyük coşkuyla Burdur Halkevi'nde kutlanmıştır. 1946 yılı Halkevlerinin açılış yıldönümünün 14. kutlama programı şöyledir:
1-İstiklal Marşı
2-Söylev (Kemal Saden)
3-Millî sazlarla halk türküleri (Hasan Büyükçoban ve arkadaşı tarafından)
4-Akardeon ve saksafonla alafranga parçalar
5-Serenler ve Sarı Zeybek (Veysel, Bekir Emre ve Mehmet Küçükçoban tarafından)
6-Burdur ve çevresinde söylenen halk türküleri
7-Tavas, Burdur ve Kazım Zeybeği (Hasan Çelebi, Bekir Emre ve Ali Çoban tarafından)
8-Şiir (Halkevinin Çocuğu)
9-Çiftlik Zeybeği (Bekir, Ali ve Mehmet tarafından
10-Burdur Marşı[63]

Ayrıca Bolu Halkevi Güzel Sanatlar Şubesi'nde halk ezgilerine yer verilmiş, halk oyunları oynanmış, saz kursları açılarak türkü öğrenme saatleri düzenlenmiştir[64]. Halkevlerinin taşradaki en güçlü örneklerinden birisi olan Ayvalık Halkevi kurulduğunda ilçede ekonomiden siyasete ve sosyal yaşama başta mübadillerin yerleşmesi ve mal dağıtımı gibi birçok sorun yaşanmasına rağmen, renkli bir sosyal hayat hakimdir. Ayvalık merkezinde Türk Ocağı çatısı altında yürütülen müzik, -eğitim öğretim ve konser- dans etkinlikleri ve halk oyunları, tiyatro, sinema ve spor gibi alanlardaki etkinlikler, halkevi açıldıktan sonra bu çatı altında faaliyetlerini sürdürmüştür.[65] Aydın ilinde yoğun bir şekilde faaliyetlerini yürütmüş olan Halkevi'nin Güzel Sanatlar Şubesi, saha çalışmalarında da bulunmuştur. Bu çalışmalar çerçevesinde halk arasında, bilhassa köylerde ve aşiretlerde söylenen millî türkülerin notalarını ve sözlerini, millî oyunların tarz ve ahengini tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca Nazilli Halkevi Güzel Sanatlar Şubesi, çalışmalarında millî oyunlar teşvik edilmiş ve türküler öğretilmiştir. Merasim günlerinde masrafı halkevi tarafından karşılanarak millî oyunlar oynatılmıştır.

Kırsal ölçekte millî halkoyunlarının öğretilmesi ve aktarılmasında ön plana çıkan diğer bir Halkevi de Çorum Halkevi'dir. Betül Tekinsoy, Çorum Halkevi'ni ayrıntıları ile ele aldığı çalışmasında önemli tespitlere yer vermiştir. Halkevinde bu kurumların kuruluş yıldönümü ile ilgili kutlamalar daha sonraki yıllarda daha da gösterişli bir biçimde gerçekleşmeye devam etmiştir. 1946 yılı kutlamaları sabah saatlerinden gecenin geç saatlerine kadar sürmüş, Halkevi önündeki alanda davul zurna çalınarak halkın katılımıyla millî oyunlar oynanarak halay çekilmiş, otuz beş kişilik saz ve koro heyeti tarafından programdaki parçalar çalınmıştır. Halkevlerinin kuruluşunun 14. yıldönümü zengin bir programla kutlanmıştır. Bu kutlama da halkevi önündeki alanda davul zurna çalınmış, millî oyunlar oynanmış, halkevi salonunda Güzel Sanatlar Şubesi müzik öğrencileri konser vermiş, şiir, monolog söylenmiş, âşıklar saz ve türkü Cumhuriyetin on dördüncü yıl dönümünün köylerdeki kutlama programı ise şu şekilde gerçekleşmiştir: Her köy imkânları dâhilin de millî oyunlar sergileyip halkın eğlenmesi için gerekli tedbirleri almıştır. 1945 yılında müzik dershanesinin faaliyetleri hızla ilerlemiş buna paralel olarak, saz ve millî hava, millî oyunlar kursları çalışmaları da yürütülmüştür. Millî oyun ve sazları öğrenmek isteyenlere kurslar açılmış ve heveslilere çalışma imkânı hazırlanmıştır. Halkevinde bando ile her köyde, köy gençleri ile millî oyunlar

[63] Sevilay Özer, Burdur Halkevi ve Faaliyetleri (1935-1951), **CTAD**, Yıl 11, Sayı 22 (Güz 2015), s. 331-362.
[64] Seda İlikhan, "Eğitsel Bir Mekân Olarak Halkevlerinin Yaygın Eğitim Çalışmaları: Bolu Halkevleri Örneği(1932- 1951)", **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yüksek Lisans Tezi), s. 1. Vd.
[65] Serap Taşdemir, "Halkevlerinin Taşradaki Yansımalarına Bir Örnek: Ayvalık Halkevi", **Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi**, XVII/34 (2017-Bahar/Spring), ss. 215-238.

oynamışlardır.[66] Yapılan gezilerde bando takımı millî havalar çalarak köy delikanlılarına yaptırdığı millî oyunlarla gençlerin millî oyunlara olan ilgisinin artmasını sağlamıştır. Çorum Halkevi Güzel Sanatlar Şubesi'nin mahalli oyunlar ve müziklerle ilgili yaptığı çalışmalar da önemlidir. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar Çorum dışında da etkili olmuş, bu konuda yapılan derlemelerle ilgili olarak çeşitli isteklerde de bulunulmuştur. CHP Genel Sekreteri adına Zonguldak Milletvekili H. Türkmen'in Çorum Halkevine gönderdiği yazıda "*Hürünü*" oyununu gösteren fotoğrafların numaralandırılması, oyunun esası ve teferruatı hakkında malumat verilmesi ve bu oyuna ait müziğin notalarının gönderilmesi istenmiştir. Çorum Halkevi'nden CHP Genel Sekreterliği'ne verilen cevapta resimlerin mahiyeti ile Hürünü oyununun güftesi ve notaları gönderildiği belirtilmiştir[67].

Zengin halk kültürüne haiz olan diğer bir Halkevi olan Elazığ Halkevi'nin orkestrası evrensel musikiyi halka tanıtmak ve halkın musiki zevkini artırmak için "*Cuma konserleri*" tertip etmiş, bir taraftan da halk arasında ve köylerde söylenen millî türkülerin notalarını ve sözlerini ve millî oyunların tarz ve ahengini tespite çalışmış, halkın hassasiyetini anlamak için yerli bir ruh doğrultusunda muhakkak yerli şive kullanılmıştır.

Denizli Halkevleri de halk oyunları gösterimine önem vermiştir. Halk oyunları, Denizli Halkevi'nde tiyatro oyunlarından önce, Halkevlerinin kuruluş yıldönümlerinde, açılış ve kutlamalarda oynanmıştır. Bu şekildeki tekrarlarla da kültürel bellekte yer edinmesi sağlanmıştır. Halk oyunları ayrıca, eğlendirme ve eğitme işlevleriyle ortak kültür algısında ve kültür inşasında yer edinmiştir.[68]

Burada ön plana çıkan Halkevlerinin merkez ve kırsal örneklerinden de hareketle özellikle Güzel Sanatlar ve Spor şubeleri kadim halk oyunlarının yaşatılmasında ve aktarımında fevkalade hizmetler gerçekleştirmişlerdir.

5. Sonuç ve Öneriler

Yeni kurulan Cumhuriyet'in yeni bir toplum oluşturması hedefleniyordu. Bu doğrultuda girişilen bir dizi atılımın en önemlilerinden biri de, hiç kuşkusuz Halkevlerinin kurulmasıdır. Halkevleri, 1931'deki parti kurultayının ardından, CHP'nin "*halka gitmek*" ve cumhuriyetin getirdiği reformları tabana yaymak merkezli, 1932 yılında gerçekleştirdiği uygulamalar fevkalade mühimdir. Kuruldukları yıllarda önceleri Türk Ocakları'nın binalarında faaliyet gösteren, bütçesi devlet tarafından karşılanan ve hem partinin hem de devletin güdümünde olan bu kuruluşlara valiler ya da kaymakamlar başkanlık etmiştir. Halkevleriyle amaçlanan yetişkinleri eğitmek, kültür düzeylerini geliştirmek ve Cumhuriyet rejimine bağlı vatandaşlar yetiştirmektir. Bu doğrultuda, 1930'lu yıllar boyunca Türkiye'nin büyük il ve ilçelerinde 379 Halkevi kurulmuştur. Bu rakam 1946 yılına kadar 455'e ulaşmıştır. Halkevleri "*seçkinci*" yapıları nedeniyle halka gitmekte pek başarılı olamadılarsa da, ülkenin kültürel hayatında

[66] BCA, 490,01/984,813,2,66.
[67] TEKİNSOY, Betül, "Çorum Halkevi ve Faaliyetleri (1932-1951)", **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Tarih Ana Bilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat 2013.
[68] Fahri Akçakoca Akça tarafından hazırlanan iki önemli kitapşunlardır: Denizli'de Zeybek Oyunları ve Köy Düğünleri. Hangi matbaa tarafından basıldığı bilinmeyen kitabın dağıtma yeri olarak Denizli Çatal Çeşme Pazarı yazılmıştır. Kitapta Fahri Akçakoca Akça, zeybek oyunlarının oynandığı bölgeleri, oyunun çeşitlerini ve ne şekilde oynandıklarını ayrıca Denizli'de düğün adetlerini, düğün öncesi hazırlıklarını ve düğünlerin şeklini yazmıştır. Bu eser, halk oyunlarımızdan zeybek oyunun incelenmesi ve Denizli'deki düğünlerin ele alınmasının yanı sıra; Denizli'den derlenmiş zeybek oyunu türküleri ve düğünlerde söylenen manilerin derlenerek yazıya geçirilmesi bakımından büyük öneme sahiptir.

önemli gelişmelere öncülük etmişlerdir. Birçok resim sergisine ve tiyatro temsiline ev sahipliği yapan Halkevleri, resmi yayın organı olan Ülkü dergisi ile de, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yıldızı parlayacak birçok sanatçı ve bilimadamının ilk yazılarının yayınlandığı mekan olmuştur.

Kuruldukları coğrafyaların birer kültür merkezi olma özelliğine haiz olan Halkevlerinin çalışmalarını sürdürdüğü 1932–1951 yılları arası dönem Türk halk oyunlarının zirveye ulaştığı günler olarakta değerlendirilebilir. Bu türden ciddi mahiyette çalışmaların çıkış merkezi ise Halkevlerinin Spor ve Güzel Sanatlar şubeleridir. Bu iki şubenin önceliği, "*unutulmuş millî oyunları gün yüzüne çıkarmak, var olan millî oyunları yaymak, yaşatmak ve gelecek nesillerle aktarmak*" şeklinde ifade edilmiştir. Kanaatimizce halk oyunları ile ilgili faaliyetler açısından Spor ve Güzel Sanatlar şubeleri ön plana çıkarılsa da Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi, Temsil Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi ve Köycülük Şubesi içerisinde de halk oyunları ile ilgili birçok çalışma yapmışlardır. Güzel sanatlar ve Temsil şubeleri işbirliği ile millî bayramlarda, resmi kutlamalarda, resmi törenlerde halk oyunları gösterileri yapılmıştır. Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi köylerde araştırmalar yaparak halk oyunlarını, geleneksel kıyafetleri ve müzikleri kayıt altına alarak dönemin Kültür Bakanlığı'na sunmuştur. Köycülük Şubesi üyeleri köylerde, köy gençleri ile millî oyunlar oynamışlar, gençlerin millî oyunlara olan ilgisini artırmayı sağlamışlardır. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi millî oyunları öğrenmek isteyenlere kurslar açılmış ve heveslilere çalışma imkânı hazırlanmıştır. Görüleceği üzere Halkevlerinin uhdesindeki dokuz şubenin kollektif çalışmanın ürünlerini halka sunmuş ve bu kadim mirasın kayıt altına alınmasına ve bügünlere aktarılmalarına mühim katkı sağlamıştır.

Diğer bir tepitimiz ise, Halkevlerinde yürütülen halk oyunları faaliyetleri halk oyunlarının öğretimi ya da aktarımı açısından yeni bir dönemin başlamasına sebep olduğu gerçeğidir. Bu döneme kadar genellikle köy düğünlerinde tamamen geleneksel yöntemlerle öğrenim sağlanırken, halk evlerinde öğretici eşliğinde klasik yöntemlerle oyunlar öğretimleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sadece oyunların öğretimi ile kalmamış, köylere gidilerek oyun derlemeleri de yapılmıştır. Yine bu dönemde halk oyunları müzikleri notaya alınmış, sözlü oyun öğretimi çalışmaları yapılmış ve halk oyunları kıyafetleri dikilmiştir. Halk oyunları ile ilgili ilk sahne ve müzik düzenlemesi çalışmaları yine Halkevleri faaliyetleri içerisinde yer almıştır. Yapılan bu çalışmalar dönem itibarı ile Türk halk oyunlarının gelişmesine ve günümüze ulaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Halkevlerinin kuruluş amaçları doğrultusunda Türk halk oyunları ile ilgili başarılı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Eldeki kısıtlı olan imkanlar çerçevesinde, çalışmaların gönüllü olarak yapıldığı, hiçbir ücret veya ödülün alınmadığı düşünüldüğünde, halk oyunları çalışmaların üst seviyede olduğu söylenebilir.

Fakat bu kadim mirasın taşıyıcısı olan Halkevlerinin ömrü çok uzun olmamıştır. Açıldıkları ilk yıllardan başlayarak toplumsal değişim sürecinde bu denli önemli roller üstlenen Halkevinin, diğer illerdeki Halkevleri gibi, 1946'dan sonra çok partili dönemle birlikte etkinlik alanları daralmaya başlamıştır. Halkevleri çalışmaları muhalefet tarafından gereksiz bulunmuş, CHP'nin siyasi örgütlenmesi olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde pek çok alanda; spor, sağlık, sosyal güvenlik gibi kurumlaşma sağlanmış ve Halkevlerinin bu alanlarda aktif rol oynama durumları ortadan kaldırılmıştır. Köylere yönelik çalışmalara ise yasal düzenlemeler getirilmiştir. Halkevlerinde yetişen amatör sanatçılara ve yaratılan amatör ürünlere, konuları ve nitelikleri açısından eleştiriler yoğunlaşırken, profesyonel sanatçıların

toplumda etkinlikleri artmıştır. Bu ortamda bütçe açısından da büyük eleştirilere maruz kalan Halkevleri 1950'de iktidara gelen DP tarafından, 1951'de kapatılmıştır. Uzun bir aradan sonra 1960'ta "Türk Kültür Dernekleri" adıyla yeniden kurulan yapı, 1963 yılında adını "Halkevleri" olarak değiştirilmiştir.

6. Kaynakça -

"Halkevlerine Toplu Bir Bakış", *Ülkü*, C.XV, S.85, Mart 1940, s. 80

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (*BCA)*, 490.01/1750.1109.3.; *BCA*. 490.01/1031.971.1.; *BCA*, 030.18.01/128.15.16.; *BCA*, 490.01/1000.863.2. *BCA*, 490.01/454.1871.3.; *BCA*, 490.01/837.308.2.; *BCA*, 490.01/943.657.1.; *BCA*, 490.01/988.827.2.

Belediyeler, Türkiye Cumhuriyeti dahiliye, Vekâleti Mahalli İdareler Umum Müdürlüğü, (İstanbul 1933).

Burhan Asaf, " Spor Telakkimiz", *Ülkü*, C.1, S.1, Şubat 1933.

ÇAĞLAR, Behçet Kemal, " Halkevlerinde Spor", *Ülkü*, C.XIII, S.77, Temmuz 1939.

ÇAVDAR, Tevfik, "Halkevleri", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C.IV, İstanbul 1983.

*CHF Halkevleri Talimatnamesi***,** Hakimiyeti Millîye Matbaası, 1932.

CHF Halkevleri Talimatnamesi, Hakimiyeti Millîye Matbaası, Ankara 1934.

CHF Program, Devlet Matbaası, İstanbul 1931.

CHP 1945 Yılında Halkevleri ve Halkodaları, Ankara 1946.

CHP Halkevleri İdare ve Teşkilât Talimatnamesi, Zerbamat Basımevi, Ankara 1940.

CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, Ankara 1943.

*CHP Halkevleri ve Halkodaları 1944***,** Ankara 1945.

CHP Program, Devlet Matbaası, İstanbul 1931.

CHP, *103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı*, Maarif Derleme Müdürlüğü, Ankara 1936.

CHP, *CHP Halkevleri Çalışma Talimatnamesi*, Ankara 1940.

CHP, *CHP Halkevleri Öğreneği*, Ankara, 1938.

CHP, CHP Halkevleri ve Halkodaları 1944, Ankara 1945, s. 120-123.

*Cumhuriyet Halk Fırkası Kâtibiumumiliği***,** C.1, s.104.

Cumhuriyet Halk Fırkası Katibiumumiliğinin F. Teşkilatına Umumî Tebligatı, İkinci Kanun 1933'ten Haziran Nihayetine Kadar, C.2, (Hâkimiyeti Millîye Matbaası 1933), s.

DEMOOR, Yean, "Beden Eğitiminin Anlam ve Önemi", *Ülkü*, C.6, S.33, İkinci Teşrin 1935.

Enis Şahin, "Sakarya Vilayeti'nin Oluşumu", *Sakarya İli Tarihi*, Cilt: 2, (Sakarya 2005).

Enis Şahin, *Kronolojik Adapazarı- Sakarya Tarihi (1923-2004)*, (Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Yay., 2005).

Halkevleri 1940, Ulusal Matbaa, Ankara 1940.

Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, Ankara 1940.

Halkevleri Halk Partisine Bağlı Hükmü Şahsiyeti Haiz Birer Tesis Halini Alıyor, *Ülke*, 29 Kasım 1947.

*Halkevlerinin 1933 Senesi Faaliyet Raporları Hülasası***,** Hâkimiyeti Millîye Matbaası, 1934.

İsmet Türkmen, *Kastamonu Halkevi ve Türkiye'nin Modernleşme Sürecine Katkıları (1932-1951)*, Ankara: Berikan Yay., 2013).

KARPAT, Kemal, *Türkiye'de Siyasal Sistemin Evrimi*, (Yay. Haz. Esin Soğancılar), Ankara 2007.

KAYA, Mustafa, *Tokat Halk Oyunları*, Ürün Yayınları, Ankara 2016.

KAYA, Mustafa, *Türk Halk Oyunları Fiziksel Boyutları Zihinsel Boyutları*, Ürün Yay., Ankara 2016.

KAYA, Şükrü, *103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı*, Maarif Derleme Müdürlüğü, Ankara 1936.

Kemal Karpat, *Türkiye'de Siyasal Sistemin Evrimi*, (Yay. Haz. Esin Soğancılar), (Ankara 2007), s. 65.

Kenan Olgun, *Yöresel Kalkınmada Adapazarı Halkevi,* (İstanbul: Değişim Yay., 2008).

KIRŞAN, Nizamettin, "Halkevlerinde Beden Terbiyesi", *Ülkü*, C.XII, S.68, İlkteşrin 1938.

Metin Tuncel, "Türkiye'de Yeni Şehirler: Adapazarı Örneği", *Sakarya ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu-Bildiriler*, (Adapazarı 1999).

Orhan Özacun, " Halkevlerinin Dramı", *Kebikeç*, S.3, (Ankara 1996), s. 90.)

Özer, İsmail. "Türk Modernleşmesinde Halkevleri ve Diyarbakır Halkevi Örneği", *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2010.

Sakarya 1973 İl Yıllığı, (İstanbul 1973), s. 163.

ŞİMŞEK, Safa, *Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri 1932-1951*, İstanbul 2002.

TBMM Zabıt Ceridesi, (Altmış birinci inikad), 1.VI.1940.

TBMM Zabıt Ceridesi, (Altmışıncı inikad), 30.V.1941.

TBMM Zabıt Ceridesi, (Elli ikinci inikat), 5.V.1944.

TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 8, (İçtimai Sene 9).

TEKİNSOY, Betül, "Çorum Halkevi ve Faaliyetleri (1932-1951)", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Tarih Ana Bilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat 2013.

Tevfik Oktar, "Yurtda Kültür, Gençlik ve Halkevi Dergisinin Rolü", Yıl: 1, Sayı: 3, 1 Mayıs 1943, s. 13.

TÜRKMEN, İsmet, *Kastamonu Halkevi ve Türkiye'nin Modernleşme Sürecine Katkıları (1932-1951)*, Berikan Yay., 2. Baskı, Ankara 2018.

ÜNAL, Kemal, "Millî Şef ve Halkevleri", *Ülkü*, C.XIV, S.83, İkincikanun 1940.

Tam Metin No: TM059

PORTRE SANATININ GLENN BROWN ÜZERİNDEN DÜNÜ BUGÜNÜ

Mustafa Hastürk
Yakın Doğu Üniversitesi
@mustafa.hasturk@neu.edu.tr

ÖZET

Çağdaş sanatçılar, çağdaş sanat teorilerini anlamaya çalışırken resim ilkelerini kullanarak çağdaş tekniklere dayalı ve sanat tarihi ile çalışan yeni teoriler geliştirerek bu süreci yaşadılar. Buna ek olarak sanatın kültürel etkileşimin önemli bir rol üstlendiği bir çağ yaşanıyor. Doğu ve Batı arasındaki ilişkinin, farklı kültür ve kavramların etkileşiminin nasıl yeni anlamlar yaratabileceğini göstermek için yeni iletişim kavramını uygulayarak etkileşimin haritalandırabildiği bir çağ.

Bu makale, yukarda bahsedilen bağlamda çağdaş sanat açısından en önemli Avrupa ülkelerinden biri olan İngiltere'deki gelişmeler incelenerek birtakım tesbitler elde edilmiştir. Bu tesbitleri İngiliz Sanatçı Glenn Brown'un eserlerinde incelenerek, sanatçının felsefesinin eserlerinde ortaya çıkışını gösterecektir.

Bu araştırma sanatsal yaklaşımların bir araya gelmesiyle sanatın dünyayı nasıl birleştirici bir rol oynayabileceğinide "Genç Britanyalı Sanatçılar", hareketinin başka coğrafyaları da sanat hareketinin fikirleriyle nasıl destekleyip geliştirdiği incelenip örneklendirilecektir. Yakınsama tartışması ve araştırma yoluyla bilim, sanat, kültür ve bilgi aktarımının uygulanmasının tartışılmasıyla bu etkileşim gözler önüne serilir.

Anahtar Kelimeler: Portre, Glenn Brown, Stil, Genç Britenyalı Sanatçılar.

PAST TODAY OF PORTRAİT ART THROUGH GLENN BROWN

ABSTRACT

The Past And Present Of The Portrait With A Emphasis On The Works Of Glenn Brown

The author seriously noted that we are in the midst of an "Art Techniques turn," and the painting plays an increasingly important role in cultural communication. This research deals with how to make the world united through a convergence of artistic trends. contemporary Artists have often tried to understand the contemporary art theories, either using painting principles or developing new theories based on contemporary techniques and working with art history. This study argues that the relationship between the East and west can be better understood by applying the new concept of communications to show how the interaction of different culture and concepts can build new meanings. this thesis expands the scope of convergence by studying the contemporary art in one of the most important European countries (UK). The study divides the artist's place, style, technic, works under three periods. Glenn Brown's artwork and philosophy in each of these periods, the author that the convergence reveals how the Young British Artists movement influence, support and develop

the ideas of the artists in Iraq. I conclude with a discussion of convergence and the application of transmission of knowledge, science, art and culture through research.

Keywords: Portrait, Glenn Brown, Style, Young British Artists.

GİRİŞ

[Resimlerimin bir ayağının mezarda olmasını istiyorum, bu dünyaya tam olarak ait olmadığı için. Benim için onlar bir hayal dünyasında var olur. O dünya bilinçaltımızda depolanan tüm birikmiş görüntülerden oluşan, uyurken pıhtılaşan ve mutasyona uğrayan bir dünyadır.] " (Brown, G. ve Fuchs, R ,2015)

Glenn Brown ismi Genç Britanyalı Sanatçılar arasında yer alıp, daha geniş kültürel araştırma ve keşif konusu olarak tanımlanan Saatchi Galerisi ve Frieze Londra Sanat Galerisi Brown'un bazı sanat eserlerini barındırıyor. Genç Britanyalı Sanatçıların çalışmaları, bugünkü sanat hareketinde en önemli sanatçılardan birinin önceki, şimdiki ve gelecekteki çalışmalarını bilgilendirmeyi amaçladığı açıkça ortadadır. Sanat tarihçisi Rose Aidin (2017) yaptığı incelemesinde sanatçıların kariyerlerini, sanatçıların pratiğini ve nerede çalıştığını ve yaratıcı endüstrilerle olan ilişkisini etkileyen faktörleri araştıran önemli bir niteliksel kanıt hacmi topladı. Bu veri raporu sonuçları, çağdaş sanatçıların çalışma biçimleri ve dünyadaki sanat ve sanatçıları nasıl etkiledikleri ve destekledikleri konusunda önemli bir pencere açtığını vurgulayan bir incelemeydi.

Eski Mısırda Portre

Eski Mısır sanatı, evrende kusursuz düzeni sağlamak ve temsiliyle gerçek şeyleri veya kişiyi hayat sonrası yolculuğunda yerleşebilmesi için kullanılan dini bir araçtı. Eski Mısırlıların yarattığı eserlerin çoğu, dinleri ile ilgiliydi (Hastürk, 2018). Firavunların mezarlarını resim ve heykellerle doldururlar. Bu sanat eserinin çoğu, Firavunların öbür Dünya'daki yaşantılarına yardım etmek için kullanılan sembolleri içeriyordu.

En eski heykeller ve zamanımıza gelen en eski resimler, Hıristiyanlık döneminden yaklaşık dört bin yıl önce yaşayan eski Mısırlı sanatçıların eserleridir. Bu, heykel ve resim ikizlermiş gibi görünüyordu; verimli Nil Nehri'nden doğmuş ikizler ve dolayısıyla paralel antikaydılar. Ancak resim sanatı önce resim sanatını örnek; ve çizim sanatı, heykelden çok daha eskidir (Ball, 2007). Mısır'ın eski uygarlığından daha eski neredeyse insanın kendisi kadar eski ve bir nokta ile çizilmişti. Kilde modelleme ya da görüntüleri tahta veya taşa oyma girişiminden önce gelir. Tek kelimeyle bu dünyadaki en güzel sanat eserlerindendir. Bazı hayvan ve sebze yaşam biçimlerinin ortadan çıkması ve benzerleri. Eski Mısırlı'yı ilkel barbarlıktan, toprağını ilk kez tanıştığımızda geldiği gelişmiş kültür aşamasına kadar ilerletti.

Bir tarih tayin etmek mümkün olan en eski Mısır resimleri, Büyük Piramit'in kurucusu olan Kral Khufu (Cheops olarak da bilinir) ile çağdaş olan soylu şahıslar için yapılan bazı mezarların duvarlarında mizaçla yapılmış olduğunu hatırlatır (Edward, 1999). Bu resimlerde keçi, öküz ve eşek sürülerini süren çobanları, şarap yapımında çalışıp bağlar; çiftçilik, şölen, dans etme, kürek çekme vb. sahnelerini görürüz. Sahnede veya arka plana ait bir deneme yoktur. Figürlerin başları profil halinde verilmiştir, ancak gözler önden ve görüldüğü gibi

verilmiştir. Başın profilden olması, izleyiciyi haliyle vücudun da profilden olması beklentisine iter; fakat bu eski Mısır nosyonlarına uygun değildi.

Mısırlı sanatçı perspektif olarak kaynaştırma konusunda habersizdi. Bununla birlikte, ilk kez başladığı noktaya cesaretle geri dönerek ve bacakları ve ayakları yüz gibi profil halinde çizerek bu zorlukla karşılaştı. Hepsi bu kadar da değildi. Perspektif hakkında hiçbir fikri olmayan, konusunun her bölümünü aynı düzleme yerleştirdi; başka bir deyişle, yürüyen veya ayakta duran bir adam, bir ayağını diğerinin tam olarak önüne dikiyor, yani ön ayağın orta ucundan çizilen bir çizgi, her iki tabanın da tam olarak kesiştiği noktaya sahiptir.

Bazen eski bir Mısırlı sanatçı için, yaratıklarını temsil etmeyi seçtiği tutuma, yani bedenini bacaklarına ve profiline dik açıyla yerleştirmeye çalışıp çalışmadığı merak konusu olabilir. İmkansızı dememeyi çok rahatsız edici buluyordu. Yine de bu aldatıcı biçimde, prensleri, köylüleri, rahipleri ve kralları, hatta yürüyüş ordusunu resmetti. Söylemek gerekirse, etki göründüğü kadar çirkin ve saçma değil. Taslak oldukça özgürlükle çizilir ve ayrı ayrı alınan biçimler o kadar zariftir ki, daha iyi karar vermemize rağmen, konvansiyonel deformeyi kabul ediyoruz ve deformenin olduğunu unutuyoruz. Eski Mısırlı sanatçı, bakıcısının yüzünü ve figürünü çizdiğinde, ana hattı renkle doldurmaya devam etti. Bir erkeğin portresi olduğunda, yüzü, vücudu, kolları ve bacakları düz, koyu kırmızı bir kahve ile boyarken, bir kadının portresini de sarımsı bir deve kılı rengiyle hallederdi. Erkeklerin gerçekte kırmızı- kahverengi ya da kadının sarı oldukları için değildi, bu uygulama iki cinsiyetin ten rengini ayırt etmek için kullanılan geleneksel renk tonlarıydı. Sonra kaşını, tek tip kalınlıkta siyah bir çizgi ile gösterirken göz için beyaz zemin üzerine siyah bir disk çizdi. Giysiler ve giysilerin bordür desenleri, kolyeler, bilezikler, zengin kemerler, erat başlı elbiseler, zarif bir tavırla ve aynı düz renk tonlaryla adapte etti (Görüntü: 1).



Figür 1: Tutankhamun'un Maskesi, Anonim. Altın, cam, lapis lazuli, obsidiyen, carnelian, kuvars, felspar ve fayans, H: 54 cm / 1 ft 94 inç, Mısır Müzesi, Kahire

(http://www.globalegyptianmuseum.org/detail.aspx?id=15062)

En büyük Klasik Sanatçılardan Rembrandt

Tüm zamanların en iyi sanatçılarından biri olan Rembrandt Harmenszoon van Rijn'in ilk resimleri İncil'den felsefi bağlamda tasvir edilen figürlerindendir. Amsterdam'a taşındığı yıllarda, insan cesedinin parçalanmasıyla ışığın cesurca aydınlattığı kompozisyon ilgisini

çekse de daha sonraki yıllarda, tekrar İncil konularına geri döndü. Kariyerinin her aşamasında ürettiği birçok portre, yaşamının analitik bir incelemesini ortaya koyar. Rebmbrandt'ın karakterlerinin içsel gerçeğini çıplak tutarken, öznellerinin dış görünüşünü yakalamak için eşsiz bir yeteneği vardı. İşini eşsiz kılan bu insanlık anlayışıdır. İlk portrelerin çoğu ölüleri onurlandırmak ve hatırlamak için yapılmıştır. Yine de 15. yüzyılda insanlar portrelerini her türlü nedenden dolayı boyadılar. Küçük portreler genellikle hatıra olarak yapılsa da büyük portreler, büyük ölçekli portreler, halkla ilişkiler konusunda önemli bir kişi için etkileyici bir kamu imajı yaratmaya yardımcı olan bir pratikti. Fotoğraftan öncesi bir benzerlik fonksiyonu yükümlülüğünü taşıyordu. Bu yüzden sanatçılar, benzerliği vurgulamak için, en belirgin olanı büyük bir burun gibi bir karakter, abartılı olan yüz özelliklerine dikkat etmek zorunda kaldılar. İnsanlar gerçekten benziyorlardı. Fakat yaşamı boyunca yaptığı birçok portreden biri olan Rembrandt van Rijn'in 63 yaşında (1669) kendi portresi en önemlilerinden birisidir. Burada kendini sıradan giysilerle, açık bir şekilde gayrı resmi bir pozla göstermiş ve bu Rembrandt'ın şapkasını ve kıyafetlerini geniş, gevşek fırça darbeleriyle nasıl boyadığını ancak gözlerinde ve ağzında daha küçük boya dokunuşları kullandığını görebilirsiniz (Görüntü : 2).



Figür 2: Rembrandt Harmenszoon van Rijn, otoportresi, 1659.

Ancak portre, fiziksel bir benzerlik yaratmaktan daha fazlasını yapar (Dickins ,2014). Aynı zamanda, birisine belirli bir şekilde sunmak için yüksek oranda düşünülmüş ve tasarlanmıştır. Bu yüzden, poz, ifade ve kıyafetler, bakıcıya mümkün olan en iyi açıdan göstermek karakterine ve sosyal durumuna ilişkin bir algıyı iletmek için genellikle özel olarak seçilir. Sonuç olarak, çağdaş gerçekçi resmin kamera ile bir ilişki kurabilmesi için herhangi bir anlamda Hiper Gerçekçi olmak zorunda değil, 19. yüzyılın başlarında fotoğrafın kendisinin icadıyla başlayan grafikleri ve resim arasındaki sürekli diyalog, İnsan figürünün olmadığı veya sınırlı bir rol oynadığı eserlerde özellikle açıkça belirtilmelidir.

Materyal Bir Süreçten Öte Entellektüel Olarak Sanat

Duchamp, tabureye monte edilmiş bir tekerlekten oluşan ilk hazır Bisiklet Lastiği (Bicycle Wheel, 1913) sanat eserlerine verilen aşırı öneme karşı bir protesto olarak ortaya koymuştu.

Bu çalışma teknik olarak önceden hazırlanmış nesnelerin katkısıyla yapılmıştı, çünkü sanatçı iki nesneyi birleştirerek ona müdahale ediyordu. Duchamp daha sonra Çeşme (Fountain, 1917) başlıklı porselen pisuar gibi en iyi bilinen tek bir parça hazır materyalden oluşan saf önceden hazır olan materyalle eserini oluşturmuştu. Duchamp, toplu üretilen, sıradan nesneleri seçerek, sanat nesnesinin benzersizliği kavramını imha etmeye çalıştı. Sonuç, maddi bir süreçten ziyade tartışmalı bir sanatın entelektüel olarak tanımlanmasıydı. Çünkü nesne daha önceden kullanıldığı alandaki işlevinin dışındaki bir işlevle kullanılması çok yönlü düşünceler doğuruyordu. Bir tarafta, sanata eserine yüklenen yüksek anlamın eleştirisini doğurmakla birlikte, hazır nesnelerin yeni işlevlerle sanatlaşmasının olasılıklarında içinde barındırıyordu. Önceden hazır (ready-made) terimi Duchamp tarafından kendi sanatını tanımlamak için icat edilmiş olsa da, daha genel olarak üretilen nesnelerden yapılmış sanat eserlerine daha çok uygulanmasını öngördü. Örneğin, YBA sanatçıları Damien Hirst, Michael Landy ve Tracey Emin'in eserlerinde ortaya çıktı. Örneğin, Emin'in yatağım anlamına gelen My Bed ismili 1998 yılındaki eseri hazır görüntüler olarak tanımlanabilir. Burada üç önemli nokta var: birincisi, nesne seçiminin kendisinin yaratıcı bir eylem olduğu. İkincisi, bir nesnenin 'yararlı' (fonksiyonel) işlevini iptal ederek sanat haline getirmek. Üçüncüsü ise, nesneye bir ünvanın sunulması ve eklenmesi ona 'yeni bir düşünce', yeni bir anlam vermesidir. Ayrıca Duchamp'ın bu tavrı daha önceden var olan hazır nesneleri sanatçının tanımladığı prensibini de ortaya koyar. Nesneyi seçmenin kendisi yaratıcı bir eylemdir, nesnenin yararlı işlevini iptal etmek onu sanat yapar ve galerideki sunumu ona yeni bir işlevsel anlam kazandırır.



Figür 3: Marcel Duchamp (1919) L.H.O.O.Q.,

(https://www.toutfait.com/unmaking_the_museum/LHOOQ.html)

Yapımcı olarak sanatçıdan, seçici olarak sanatçıya doğru bu hareket, sanatçının ve nesnenin statüsü sorgulandığında, hareketin kavramsal sanatın başlangıcı olarak görülür. O dönemde

hazır nesnelerin kullanılmasıyla yapılan sanat eserleri, işlev olarak sadece sanatın değil, doğanın da geleneksel anlayışına bir saldırı olarak görülüyordu.

Duchamp'ın, Leonardo Da Vinci'nin Mona Lisa'sını bir nevi kopyalayıp var olan hazır görüntüsüne ayırt edici özellikler yüklemesini Mona Lisa'nın derin gözleri ve yuvarlak yüzü, Duchamp'ın şiddet eylemiyle çelişmez. Sakal ve bıyık bir tamamlama gibi görünüyor. Duchamp, Mona Lisa'nın erkek olduğunu söyler- erkek olarak kılık değiştirmiş bir kadın değil, gerçek bir erkek**(**Görtüntü: 4). Bu, Fransız huysuzluğunu sergileyen, L.H.O.Q. için Vandalizm'den farklı bir anlam ifade ediyor: Ateşli olduğunu, bu sadece Mona Lisa'nın ürettiği kitlesel portre simgesine yapılan bir saldırı değil, bir ön hazırlık olarak görülmesi gerektiğini ve Sigmund Freud, Leonardo'nun sanatını psikanalize etmişti ve sanatçının eserlerini, cinsel yaşamının sanatla yüceltilmesiyle bitirememesiyle ilişkilendirdi. Ayrıca Leonardo'nun eşcinsel olduğunu savundu.

Duchamp'ın Mona Lisa'sı bir Freud şakası gibi basitçe, resimde neler gizlendiğini ortaya çıkarmaya çalışır. Ancak bu sadece Freud'a bir ima değil, Leonardo'nun estetiğinin kalbindeki cinsiyet belirsizliğini de ortaya çıkarıcı bir yorum olarak, Leonardo'nun kadınlarında erkek formunun göründüğü anlamını ön plana taşıdığı yeni bir işlevsellikle karşımıza çıkar. Bu tür gizli bir portre, Duchamp'ın düzeltiyle keşfettiği bir şeydir. Dadaist müdahalesi, Leonardo'nun şaheserini yeniden üretkenlikten kurtarıyor ve onu yaratılışın özel dünyasına döndürüyor. (Jones, 2001).



Figür 4: Andy Warhol 1963 colored Mona Lisa, Tuval üzerine sentetik polimer boya üzerine serigrafi mürekkebi, 319,4 x 208.6 cm. Blum Hellman Gallery New York.

(https://www.christies.com/features/Andy-Warhols-Colored-Mona-Lisa-5916-3.aspx)

Glenn Brown'un Resim Stil ve Tekniği

Rochelle Steiner'e göre yıllar boyunca, Glenn Brown'ın uygulamasının bazı kilit yönlerinin özellikle bir soyut portre ve bilim kurgu imgesinin daha belirgin hale gelirken, bu öğelerin sentezlenmeye ve eşleşmeye başladığı görülmektedir. Bir yandan, portre tarihine dayanan, ancak en gerçeküstü yaklaşımla sunulan, diğer taraftan başları, ayakları andıran garip, soyut, genellikle kesilmiş görüntüler ile sunulan Pislik (Filth, 2003) ve Kara Yıldız gibi

resimler bunlara örnek ve 2007 yılındaki çalışması Derin Boğaz (Deep Throat 2007), Bu bir Lanet, Bu bir Yük (It is a curse,, It is a Burden, 2001) isimli çalışmaları da bunlar arasındadır. Özünde birbirine bağlı olan çalışmalarının bu kutuplarının kendi yörüngelerine dönüştüğü anlaşılıyor.

Brown'ın çalışmasında, görüntüler tamamen sabitlenmeden gelir ve gider. Görüntü metaforu sadece ilk adımdır. Bu alıntılar daha sonra birkaç aylık bir süre boyunca yavaş ve sezgisel bir sürece tabi tutulur. Bu süreçte, her bir plakanın her bir konusu ve ortamı, yavaş yavaş dönüp kendi eskilerinin tekrarlanan kopyalarında toplanır. İlginç bir şekilde, Brown ,hayat gibi resimlerinin de bu sürecin sonunda resmin sürekli değişimler içinde kalabileceğini öne sürerek bir yok oluş yerine sürecin durması olarak nitelendirmektedir. Çalışmalarında fırçasının cesaretiyle özne ile türü karıştıran Maher gibi insan deneyiminin gittikçe buharlaştığı bir zamanda, resmin durumu ve kapsamı hakkında zor bir yorum yapmaya devam ediyor.

Brown'ın yenilikçi yaratıcılığı, geçmiş ve şimdiki grafik ve kültürel tarihe açık bir referans ağını yeniden kurmayı hedefleyen ve bu uğurda mevcut tarihin kalınlığını inceleme ve çarpıtma arzusundan kaynaklanmaktadır. Böylece Brown rasyonellik, soyutluk ve alçakgönüllülüğün güçlü bir oyunda birleştirildiği, güzel ve mükemmel olduğu Mikhail Bakthin'in terminolojisine yakın bir tanımda resimde karnaval dünyası yaratır. Resimlerinin çağrıştırdığı imgeler Rokoko, Maniyerizm, Dışavurumculuk veya Sürrealizm gibi rahatsız edicidir çünkü bu karmaşık çarpıtmalar kullanılan orijinal kaynakların sabit ve spesifik olmasını engeller.

Daha önceden değindiğimiz resimlerinde kullandığı başlıkların tamamlayıcılığı ve heterojenliği çarpıtmayı derinleştirici özelliklerinden biride bize geçmişten ve günümüzdeki pop kültürünün rezonansını yapmasıdır. Tüm sülün testerelere (all the pheasant saws), Debaser, gençler(young people), güzel gençlik (beautiful youth) vb. adlandırmaları sapkın ve kaygan tarzına ve formülüne bir bağlantı daha yapar.

Yukarda bahsetdiğimiz gibi resimlerinde mutlak yüzeyler altında, Brown'un panellerin düz yüzeyleri karmaşık ama kusurlu bir şekilde derin, yoğun hacimlerde tanımlanmasına dayanır. Öfkeli temalarında, tarihin başka bir dünyaya doğru giden buharlara veya sessiz bir boşlukta yüzdüğü benzetmesi yapılabilir.

Resimlerinde gerçek olmayan büyük vizyomları ve jestlerini yansıtan kişilikleri imgelemenin materyalleri olan yaşamın zayıf yapıları; ölüm, mit ve klişeler; ve onları destekleyen maddi dünyada yüzer ve dağılır. Brown öncedende değindiğimiz Barış için Savaş'ta insan ayağı fikrine Corbett ve Bazletes'in resimlerini hatırlarken orijinal sorularının koşullarını değiştirmek için renkleri, şekilleri ve detayları değiştirerek geri döner.

Vücut geliştiricisi Christina'nın (body of Christina bodybuilder) gövdesi, bedeni, fiziksel formu gideren dikkatli bir şekilde uygulanan fırça darbeleri sarmal kütleye dönüştürür (Görüntü: 5). Brown bulantıda (nausea), Velocentz'in Innocent X portresini (1650 yılı civarı) ve sonraki Bacon versiyonunu; ancak, vücudu döndürerek ve Bacon versiyonunu oldukça zahmetli kılan çığlık kafasını kaldırarak, onlara benzer bir şekilde etkileyici üçüncü sürümünü yarattır. Tamamen kalın boya plakalarından yapılmış olan Ahşap Kalp (Wooden Heart, 2008) gibi heykellerinde teması olarak kullanılan ortamın çekiciliği fiziki özelliklerine veriliyor.



Figür 5:Christina of Denmark, 2008. Panel üzerine yağlı boya, 165 x 119 cm

(https://glenn-brown.co.uk/artworks/172/#)

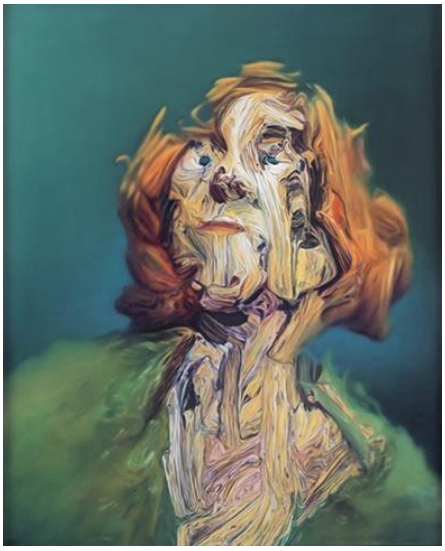
Brown, Guido Reni, Diego Velázquez, Anthony van Dyck, Rembrandt, Jean- Honoré Fragonard, Eugène Delacroix, John Martin, Gustave Courbet, Adolph Menzel, Pierre-Auguste Renoir, Vincent van Gogh, Chaim Soutine ve Salvador Dalí gibi tarihi sanatçıların resimlerinin yanı sıra, Frank Auerbach ve Georg Baselitz gibi yaşayan ve halen üreten sanatçıların resimlerini de kaynak olarak alıp üzerlerinde çalışıyordu. Bu sanatçılara yapılan atıfların doğrudan bir alıntı sayılamayacağını, ancak çeşitli sanatçıların farklı sanatçılar tarafından değiştirildiğini ve birleştiğini iddia ediyor.

Sanat eleştirmeni Michael Bracewell'in belirttiği gibi, Brown üzerine uygulama yaptığı eserlerim sanat-tarih durumundan çok, resmin amacına hizmet etme kabiliyetiyle ilgilenir, yani boya ve resmin destansı keşfiyle ilgilenir. Çoğu zaman, eserlerini oluşturmada sanatçı şirketler tarafından sipariş verilmiş veya internette bulunan sergi kataloglarındaki reprodüksiyonları kullanıyor. Sergi kataloglarında görüntüyü Photoshop gibi programlayıcılarla tarayarak ve değiştirerek görüntüyü özel ihtiyaçlarına göre eğlenceli bir şekilde değiştirir, görüntüyü bozar, uzatır, çekip ters çevirir ve diğer buluntulara veya arka plana göre rengini değiştirir. (Jeffires, 2018), Brown kendisini Dr Frankenstein'a benzetip eserlerinin diğer sanatçılardan arda kalan veya ölü parçalara benzetilebileceğini söyler. Brown kendi portreleriyle ilgili; "En iyi tarihi ve modern sanatçıların dünyayı kişisel olarak ifadelerinin örneklerini bir araya getirerek bir tuhaflık hissi yaratmayı umuyorum. Dünyalarını birden çok veya şizofren denebilecek bir bakış açısıyla bakarak onların gözlerinden de görüyorum (Görüntü: 6). İlham kaynakları, normalde asla görmeyeceğim şeyleri önerir; uzak galaksilerde yüzen kayalar, ya da 18. yüzyıldan kalma bir odadaki bir çiçek kabı ya da süslü kostümlü bir çocuk. Bu kurmacaları konu olarak alıyorum. O sahneler Rembrandt veya Fragonard'a göre nispeten normal olabilir, ancak zamanın geçişi ve kültürdeki farklılık nedeniyle, bana fevkalade görünür" diye ifade eder.

Kompozisyon bulunduktan sonra, sanatçı kendine özgü özel boyama sürecini uygular. Eşit derecede pürüzsüz yüzey olan Brown'ın resimleri tipik olarak çalkantılı ve boyaların yüzeyde karıştırılması bir tür yanılsama hissi sunar. Resmin yüzeyinde elde edilen

pürüzsüz düzlüğü, seçilen fotoğraf veya dijital görüntü olan kökenine atıfta bulunur. Sanatçı Michael Stubbs'a göre boyama öncesinde Brown'un bilgisayar temelli hazırlık yöntemi, dijitalle olan ilişkisinin tek nedeni değil, bilgisayar, görüntü bulma konusunda seçimlerini artırıp geliştiriyor (Stubbs, 2009). Tam tersine, eserleri resmin geleceği için belirleyicidir, çünkü bunlar hem yüzey etkisi hem de materyal metodolojidir, ekrana rağmen değil, ama bunun yüzünden eserlerinin ismleri albümlerinin başlıkları, bilim kurgu edebiyatının filmlerinin başlıkları veya bir kişiye özel adanmış bir başlıktır. Başlıkların açıkça resimlerle bağlantısı yoktur ve resmi tanımlayıcı olarak amaçlanmamıştır. Bunun yerine onu tamamlamayı amaçlar. Brown başlıkların genellikle utanç verici ve dobra bir şekilde doğrudan olmaya çalışıyor. Resimlerinde daha dolambaçlı olmaya çalıştığından değil, ama resimlerin açıklayıcı olmasını istemediğini ile yaptığı dile getiriyor (MacRitchie (2017).

Glenn Brown'un resimlerindeki stilininde daha önceden dönüşümün Glenn Brown tarzı açısından resmin djital post-yapılsacı Kafka'sı gibidir ve o sıradanlaşmış bir görüntüyü kendi stili, kullandığı teknikleri ve başlığıyla bir başkalaşım sürecinden geçirerek, Gregor Samsa'nın rutin yaşam içerisinde göz ardı edilen vücudu ve onu içinde referanslarla dolu yeni bir varlığa dönüşme sürecini izleyicisine sunar.



Figür 6: Glenn,Brown, The Real Thing, ***2000. Panel üzerine yağlı boya 81.3 x 66 cm Rennie Kolleksiyonu,***

(https://glenn-brown.co.uk/artworks/88/#)

Sonuç

Çağdaş sanatcılar, çalışmalarının sonuçlarını farklı bir deneyim ve keşif olarak sunabilecek şekilde harekete geçirirken zaman zaman güçlük çekebilmektedirler.

Bu çalışmada, çağdaş Sanat tekniklerinin ve kültür analiz tekniğinin önemini konu alarak günümüz ve gelecekteki sanat eleştiri beklentilerinin ne olduğunu ve nasıl algılandığını gösterebilmek adına, Glenn Brown'un Resim ve heykelleri, örnek inceleme olarak seçilmiştir.

Bunun için seçilen örnek işler, sanat eleştirmenleri, hocalar, sanat toplayıcıları, galeriler ve müzeler tarafından yüksek önem atfedilen sanat eserleridir. Brown'un genelde grotesk

ölçülerde gerilmiş ve esnetilmiş sanat eserlerini, sanat tarihinin merceğinden süzerek farklı dünyalara ait fikirleriyle kaplaması ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka sanatçıların eserlerini imgeleyen bir anlayışı, izleyicileri ile üretim süreci arasında kurması mültimedya ve teknolojiyi üretim sürecinde barındıran, günümüzdeki popüler kültürüyle eserleri arasında ilişki kuran bir sanatçıya bir pencere açabilmektir..

Glenn Brown'ı Genç Britanyalı Sanatçılar (Young British Artists) arasında Saatchi galerisi , Frieze Londra Sanat Galerisi zamana çok boyutlu yaklaşımı sanatçıların pratiğini ve yaratıcı endüstrilerle olan ilişkisini Brown'un çalışma biçimi ve dünyadaki sanat ve sanatçıları nasıl bir iletişim içerisinde olduğunu gösteriyor.

Üretim tarzı, materyali, eserlerin isimleri onun stil ve tekniklerini anlamamız, çağdaş sanatın pratikteki örneği olarak, Çağdaş sanattın etkisiyle yetişen yeni sanatçılara kendi duruşlarını oluşturmada yardımcı olacaktır. Brown'un sanatsal yönlerini inceleyip postmodernist ve yüce anlatıları bozguna uğratmaya çalışan pratiği çağdaş sanat pratiğinin birebir yansıması, felsefeden ödünç alınan 'köksap' gibi terimlerle konu ve içerik açısından bilginin kategorilendirilmesine karşı çıkıp, alt üst sanat algısını bir kenara koyan bir yaklaşımı gözler önüne serer. Bu yaklaşım izleyiciyi, popüler kültürü de eserlerinin bir parçası yapmaya çalışması modern dönemde oluşan yüce anlatı ve söylemleri oluşturup, düşüncenin veya söylevin iç yapısını bozguna uğratan eserleri resmetmeye çalışmakla alakalıdır.

Bu nitel çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, Rembrandt gibi tarihi eserler ile çağdaş ve yaratıcı tavır arayan güncel sanatçılar gibi eski usta sanatçılardan nasıl yararlanılacağı, Sanat tarihi ve felsefi görüş ve düşüncedeki benzerliklerle başa çıkma açısından önemlidir. İncil ya da felsefi bir bağlamda tasvir edilen figürler, tüm zamanların en büyük sanatçıların incil ya da felsefi bağlamda tasvir edilen figürlerini yorumlaması veya yorumu devam ettirmesi, yorumdan öte yeni bir eser algısını bize hissettirmiştir. Bu yüzden fotoğreftan önceki sanatçılar portrelerinde, benzerliği vurgulamak için, yüzdeki karakteristik özelliklerine dikkat etmek zorunda kaldılar. Ancak, Brown'un ünlü sanatçıların eserlerini kopyalamaktan ziyade onları çoğalttığını ve bu geleneğin dışına çıkışını irdeledik. Glenn Brown gibi sanatçılar bir film gibi görüntüye hareket ekleyen bir yöntem kullanarak, orijinal eserdeki imajını söküp yeni bir şekilde sunar. Geçmişten gelen sanatçılarla iletişim ve diyalogla kendi tarzını geliştirip kendi yorumunu katar ve bunu mizahla birleştiren ve hatta insan formunu parçalamak için yıkan, sihir ve neşeli tarzıyla oluşturur.

Sanat da zaten böyle birşey değilmidir?

Kaynakça

Aidin, Rose. (2017) The YBAs: The London-based Young British Artists, in *Smarthistory*, Retrieved June 1, 2019, https://smarthistory.org/yba/.

Ball, L. (2007). *30000 years of art: The story of human creativity across time and space*. London: Phaidon Press.

CHILVERS Ian (4 ed) (2009) *Dictionary of Art & artists*, Oxford University Press, New York, USA.

Brown, G., & Fuchs, R. (2015). *Glenn Brown: Enigma*. New York: Gagosian Gallery.

Cué, E. (2016, May 4). Interview with Glenn Brown. Retrieved June, 2016, from http://www.alejandradeargos.com/index.php/en/all- articles/21-guests-with-art/559-interview-with-glenn-brown

Dickins, R. & Griffith, Mari (2014). *The Usborne Introduction to art: In association with the National Gallery, London*. London: Usborne.

Edwards, A. (1999). Chapter 3: Portrait-Painting in Ancient Egypt. In *Pharaohs Fellahs and Explorers* (1st ed., pp. 70-112). New York:

Jeffries, S. (2018, January 24). Inside Dr Frankenstein's studio: Glenn Brown on his macabre mashups. Retrieved May, 2019, from https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/jan/24/inside-dr- frankensteins-studio-glenn-brown-macabre-mashups-come-to-dust- gagosian-london

Jones, J. (2001, May 26). L.H.O.O.Q., Marcel Duchamp (1919). Retrieved June, 2019, from https://www.theguardian.com/culture/2001/may/26/art

Hastürk, M. (2018). Reading The Enviromental Pollution, In Lefke Through The Works Of Art.

MacRitchie, L. (2017, December 15). Interview: Glenn Brown. Retrieved June, 2019,fromhttps://www.artinamericamagazine.com/news-features/magazines/interview-glenn-brown/

Marlowe, L. (2018, October 06). Eugène Delacroix: Reflections on a revolution in art. Retrieved May, 2019, from https://www.irishtimes.com/culture/art-and-design/visual-art/eugène- delacroix-reflections-on-a-revolution-in-art-1.3651436

Stubbs, Michael (2009). Glenn Brown, exhibition catalogue Tate Liverpool. London: Tate Publishing. p. 108.

TASCHEN (2000) *Art of 20th Century*, Taschen, Spain. TASCHEN (2005)

Tam Metin No: TM060

ORTAÇAĞ İSLÂM EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Araş. Gör. Dr. Nadir BAŞTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
@nadirbasturk@gmail.com

ÖZET

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurları hiç şüphesiz öğretmen ve öğrencilerdir. Ortaçağ İslâm eğitimcileri ideal öğretmen ve öğrenci profilinin özellikleri hakkında pedagojik görüşler sunmuşlardır. Bu eğitsel görüşlerde eğitim ve öğretim sürecinin bütün aşamalarına değinilerek, başarıya ulaşmanın kriterleri belirlenmiştir. Kriterler arasında; ders ve hoca seçimi, öğretim yöntem ve teknikleri, çalışma programı, sınıf yönetimi ve disiplini, sınav ve tatil günleri gibi birçok konu bulunmaktadır. Bütün bu konuların ortak noktası ise, eğitim ve öğretim sürecinin tamamen öğrenci merkezli tasarlanmasıdır. Geçmişten günümüze değişen ve gelişen eğitim şartlarını dikkate alarak, incelediğimiz dönemin eğitim vizyonunun çağdaş eğitim görüşleriyle çelişmediğini söyleyebiliriz.

Anahtar kelimeler: Ortaçağ, İslâm, öğretmen ve öğrenci, eğitim ve öğretim.

MEDİEVAL ISLAMİC EDUCATORS' VİEWS on TEACHERS and STUDENTS

ABSTRACT

Undoubtedly, the most important elements of education and training activities are teachers and students. Medieval Islamic educators offered pedagogical views on the characteristics of the ideal teacher and student profile. In these educational views, all stages of the education and training process were mentioned and the criteria for success were determined. Among the criteria; There are many topics such as lesson and teacher selection, teaching methods and techniques, study program, classroom management and discipline, exams and holidays. The common point of all these issues is that the education and training process is completely student-centered. Considering the changing and developing educational conditions from the past to the present, we can say that the education vision of the period we are examining does not contradict with contemporary educational views.

Keywords: Medieval, Islam, teacher and student, education and training.

1. Giriş

Eğitim, insanlık tarihi ile paralel gelişme göstermiş ve insanlık tarihinin her döneminde önemini korumuştur. Ortaçağ İslâm dünyasında da eğitime bir büyük değer verildiğini ve eğitim alanında ciddi atılımların yapıldığını görmekteyiz. İslâm inancında bilim, eğitim ve öğretimin yerini, âyet ve hadislerden çıkarmak mümkündür. Zira ilk nâzil olan Kur'an âyeti (Âlak Sûresi: 1-5) okumayı, öğrenmeyi emretmektedir. İslâm'ın ilk dönemlerinde inen âyetlerin yazıya geçirilmesi ve öğrenilmesi gerekiyordu. Nitekim Hz. Peygamber, İslâm'ın hüküm ve gereklerini öğretebilmek için Mescid-i Nebevî'deki Ashâb-ı Suffe'de dersler vermiştir (Hamîdullah, 2003: II, 767-768; Kazıcı ve Ayhan, 2010: XXXIX, 516). İslâm inancının tebliğ edilmesi, başlı başına eğitimi içerisinde barındırmakta ve hatta öğretimi de kapsamaktadır (Bayraklı, 2015: 105).

İslâm'ın gereklerini ve hükümlerini göz önünde bulunduran Müslümanlar, daha İslâm'ın ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretime büyük önem vermiştir. Bu dönemde ibadetlerin uygulanmasında gerekli bilgilerin öğretilmesi esas alındığı için, dinî eğitim ve öğretime

yönelik olması normaldir. Ayrıca namaz, oruç, zekât ve hac ibadetlerini ifa etmek için Müslümanlar astronomi, coğrafya, takvim ve sağlık gibi konularda bilgi edinmek zorundaydı. İslâm'da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin büyük ölçüde bu ihtiyaçlardan doğduğu söylenebilir (Kazıcı ve Ayhan, 2010: XXXIX, 516). Diğer taraftan, İslâm ilk ortaya çıktığı dönemlerde eğitim ferdi çabaya dayanıyordu ve dolayısıyla kurumsallaşma gerçekleşmemişti. Ancak ilerleyen dönemlerde, özellikle Nizâmiye medreselerinin kuruluşundan sonra devlet eğitimi himayesine almış ve böylece İslâm'a özgü bir eğitim sistemi ve eğitim felsefesi ortaya konmuştur (Öymen ve Dağ, 1974: 250). Nizâmiye medreselerinde uzun yıllar eğitim vermiş olan Gazzâlî, medresede eğitim verdiği dönemde eğitimin amacını ve âlimlerin görevini sorgulamış, hatta bu sorgulama onun medresedeki öğretim görevini terk etmesine neden olmuştur. Gazzâlî inzivaya çekildiği bu dönemde hayatın anlamı, insanın görevi, eğitim ve öğretimin amacı, içeriği ve yöntemi konusunda yeni bir bakış açısı geliştirmeye çalışmıştır (Çelikel, 2006: 98).

İslâm eğitim felsefesini algılayabilmemiz için öncelikle çok sık kullandığımız *"eğitim ve öğretim"* kavramlarını açıklamamız gerekmektedir. Genel anlamıyla öğretim bilgi kazandırma, insanlığın sahip olduğu bilgi ve değerleri genç nesillere aktarma faaliyetidir. Eğitim ise, öğrencinin karakterini ve davranışı olumlu yönde geliştirecek bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. İslâm eğitim felsefesine göre eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacı, insanı ve toplumu doğru inanç ve davranışa, bilgiye, ahlâklı ve erdemli yaşama ulaştırmaktır (Kazıcı ve Ayhan, 2010: XXXIX, 516). Bu nedenle eğitimin hem gaye hem de vasıta olduğu görülmektedir. İnsanı geliştirmeyi hedef aldığı için gaye, bu geliştirmenin bir metodu olduğu için de vasıtadır. Eğitim gaye olarak ele alındığında, pratik uygulamalar göz önüne alınmalıdır. Eğer istendik davranışlar gözleniyorsa eğitim amacına ulaşıyor demektir. Bu yönü ile eğitim teorik neticelerinden ziyade, pratik neticeleri amaçlayan faaliyetler bütünü olarak yorumlanmaktadır (Bayraklı, 2015: 21-22). Günümüzdeki eğitim görüşlerinin çoğunun Batı'da doğmasının sebebi ise, Hıristiyanlığın veya Yahudiliğin esasta bir eğitim görüşünün olmamasına dayandırılmaktadır (Bayraklı, 2015: 103).

Ortaçağ İslâm dünyasının farklı coğrafyalarında ve farklı tarihlerde yaşamış birçok âliminin eğitim bilimci olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle İbn Sahnûn (ö. 256/870)[69], Gazzâlî (ö. 505/1111)[70], Zernûcî (ö. VI/XII)[71], İbn Cemâa (ö. 733/1333)[72] ve İbn

[69] Mâlikî fıkıh âlimi ve eğitim bilimci Ebû Abdillâh Muhammed b. Sahnûn Abdisselâm b. Saîd et-Tenûhî el-Kayrevânî (ö. 256/870), 202/817 yılında Kayrevan'da dünyaya gelmiştir. Eğitimini ilk önce önemli bir âlim olan babası Sahnûn'dan almış, sonra da Mısır ve Medine'de çeşitli âlimlerden eğitim almıştır. Her ne kadar eğitim bilimci kişiliği ile bilinmesine rağmen, Mâlikî fıkhında da otorite kabul edilen bir âlimdir. İbn Sahnûn'un eğitim bilimci kişiliğinin ön plana çıkmasında diğer alanlarda yazdığı 200 yakın eserlerinin kayıp olması ve günümüze ulaşmaması yatmaktadır. Günümüze ulaşan değerli eseri *Âdâbü'l-muʿallimîn*'de eğitimin usul ve gayesi, öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde uyması gereken kurallar, öğrencilere verilmesi gereken bilgiler, öğretmenin hak ve sorumlulukları bağlamında (Bakkal, 1999: XX, 300-302), günümüzde de geçerliliğini koruyan bir eğitim ve öğretim vizyonu çizmektedir.

[70] Selçuklu eğitim kurumlarında yetişmiş ve eğitim faaliyetleri yürütmüş Eş'arî kelâmcısı, Şâfiî fakihi, mutasavvıf ve İslâm düşünürü Hüccetü'l-İslâm Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazzâlî et-Tûsî (ö. 505/1111), 450/1058 yılında Nîşâbûr'a bağlı Tûs şehrinde dünyaya gelmiştir. Babalarının ekonomik durumu iyi olmasa da Ebû Hâmid el-Gazzâlî'nin ve kardeşi Ahmed el-Gazzâlî'nin eğitimiyle yakından ilgilenmiştir. Ebû Hâmid el-Gazzâlî ilk eğitimine Tûs'da başlamış, Cürcân'da devam etmiş ve daha sonra da yeni kurulan Nîşâbûr Nîzâmiye Medresesi'nde dönemin meşhur âlimi İmâmü'l-Harameyn el-Cüveynî'nin öğrencisi olmuştur. Nîşâbûr'da eğitimi tamamladıktan sonra Selçukluların kudretli vezîri Nizâmülmülk'ün dikkatini çekmiş ve Bağdat Nizâmiye Medresesi'ne baş müderris olarak atanmıştır (Baştürk, 2019: 128-135). Birçok eser kaleme alan Ebû Hâmid el-Gazzâlî'nin ilmî kişiliğinin yanında eğitim bilimci vasfının olduğu, çalışmamızda da istifade ettiğimiz *Mîzânü'l-ʿamel* ve *İhyâ'ü ʿulûmi'd-dîn* adlı eserlerinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine geniş yer vermesinden anlaşılmaktadır.

Haldûn (ö. 808/1406)[73] gibi İslâm eğitimcileri eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında eserler kaleme alan ve pedagojik görüş belirten isimler arasındadır. Bu isimler, eserlerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi ve başarıya ulaşılabilmesi için, öğretmen ve öğrencilere birtakım görev ve sorumluluklar yüklemişlerdir.

2. Öğretmenlere Yönelik Görüşler

Öncelikle öğretmenlere yönelik görüşlere baktığımızda, öğretmenin birinci görevinin öğrencinin kılavuzu olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenciye yol göstermesinin yanında öğrencisinin eğitimini ve ilmî gelişimini kontrol altında tutmalıdır (Gazzâlî, 1970: 286). Günümüzdeki yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin bilgi aktarım rolünden çıkarak, öğrenciyi bilgiye ulaşma yolunu göstermesi istenmektedir. Gazzâlî'nin de ifade ettiği gibi, öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşmasında danışmanlık yapması ve öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması beklenmektedir. Öğretmen öğrencisinin eğitimi için bütün gücünü harcamalı ve bilgileri kavratmak için son derece istekli olmalıdır. Öğrencinin zihin yapısının kaldıramayacağı ve hafızasının kavrayamayacağı bilgileri vermekten kaçınmalıdır. Geç algılayanlar öğrenciler için konuyu daha ayrıntılı anlatmalı ve onun için konusunu sık sık tekrarlamalıdır (Gazzâlî, t.y.: I, 144; İbn Cemâa, 1992: 50). Kabiliyetsiz öğrencilere ise ancak anlayabileceklerini anlatmalıdır. Öğrencinin anlamayacağı konulara işaret ederek, o konuları anlayamayacağını ifade etmek yanlıştır. Çünkü bu durum onun anlayabileceği konulara karşı da hevesini kıracaktır (Gazzâlî, t.y.: I, 146). Eğer öğrencinin yetenekli ve konuları kavrayışını iyi görürse, zihin seviyesine uygun konuya onu geçirmelidir. Öğrenci konuları iyi kavrayamıyorsa, iki veya daha fazla ilim dalıyla ilgilenmesini engellemeli, o ilim dallarını önem sırasına göre sıralamalı, birinden sonra diğerini öğrenciye tavsiye etmelidir (İbn Cemâa, 1992: 53). Ayrıca öğrenci eğitime başlarken, ilgisi ve merakı olduğu ilimden başlatılmalıdır (Zernûcî, 1989: 100). İbn Haldûn (1983: II, 1285), dersin öğrenciye azar azar ve aşamalı olarak verilmesinin faydalı olacağını savunmaktadır. Öğretmen önce dersin esaslarını öğrenciye aktarmalı, sonrasında ise dersin temel konusuna geçmelidir. En son olarak da tartışmalı ve muğlak konuları öğrenciye aktarmalıdır. Böylece dersin sonuna kadar gidilecek ve öğrencide ilim melekesi oluşacaktır (İbn Haldûn, 1983: II, 1285-1286). Öğretmen ders bitiminde ise, anlatılanların öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını denemek için konuyla ilgili birtakım sorular sormalı ve konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmelidir

---

[71] Doğum ve ölüm tarihi net olarak bilinmeyen Hânefî fıkıh âlimi ve eğitim bilimci Zernûcî (ö. VI/XII. yüzyılın sonu), günümüzde Kazakistan sınırları içeresinde yer alan Zernûc köyünde dünyaya gelmiştir. Milliyeti konusunda farklı görüşler bulunsa da yaşadığı bölgenin Türk yurdu olmasından mütevellit, Türk olması kuvvetle muhtemeldir. Zernûcî'nin bilinen ve günümüze ulaşan *Taʿlîmü'l-müteʿallim* adlı eseri Türkçe, Latince ve İspanyolca'ya çevrilmiştir (Bayraktar, 2013: XXXXIV, 294-295). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir çok konusuna değinen eser, yüzyıllarca eğitim kurumlarında ders kitabı olarak okutulmuştur.

[72] Muhaddis, fakih ve müderris olan Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Sa'dillâh b. Cemâa el-Kinânî el-Hamevî (ö. 733/1333), Hama'da dünyaya gelmiştir. Çok yönlü bir âlim olan İbn Cemâa pek çok kimseden ders almış, sayısız öğrenci yetiştirmiş ve çeşitli alanlarda eserler kaleme almıştır. İbn Cemâa'nın çalışmamızda istifade ettiğimiz *Tezkiretü's-sâmi ve'l-mütekellim fî edebi'l-'âlim ve'l-müte'allim* adlı eserinde eğitim felsefesi, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, öğrencilerin kitap ve kütüphanelerden yararlanma durumu, okul ve sınıf düzeni gibi eğitim ve öğretim hayatının temel bileşenleri bölümler halinde değerlendirilmiştir (İbn Cemâa, 1992; Akpınar, 1999: XIX, 388-392).

[73] Meşhur tarihçi, sosyolog, filozof, siyaset ve devlet adamı İbn Haldûn (ö. 808/1406), Tunus'ta dünyaya gelmiştir (Uludağ, 1999: XIX, 538). İbn Haldun, insan, toplum, siyaset ve devlet üzerine görüşlerinin yanı sıra, ilime ve eğitime yönelik değerli görüşleri mevcuttur. İlimi bir meleke olarak tanımlayan İbn Haldûn, ilmin sadece ilim melekesine sahip insanlar tarafından taşınacağını savunmaktır. Eğitim ve öğretimi de ilmin bir parçası olarak görmektir. İbn Haldûn'a göre eğitimin amacı; öğrencinin yaşı, bilişsel yapısı ve yeteneğine göre bir meleke kazandırmaktır (Görgün, 1999: XIX, 553-554).

(İbn Cemâa, 1992: 51).

Öğretmen öğrettiği ilmin haricindeki diğer ilimleri öğrenciler önünde küçültmemelidir. Aksine mümkün olduğu kadar öğrencileri başka ilimleri öğrenmeye teşvik etmelidir (Gazzâlî, t.y.: I, 144; Gazzâlî, 1970: 292). Öğretmen derslerinde konusunu işlerken daima ölçülü olmalı, soru soran küçük bir öğrenci bile olsa yüzüne bakarak konuşmalı ve dinlemelidir. Eğer öğretmene bilmediği bir şey sorulursa, "*bilmiyorum*" demelidir. Çünkü "*bilmiyorum*" demek ilimdendir ve ilmin yarısı olduğu kabul edilmektedir (İbn Cemâa, 1992: 44). Öğretmen dersi ne bıktıracak kadar uzatmalı ne de eksik bırakacak ölçüde kısaltmalıdır. Bu noktada dersi uzatmada öğrencilerin yararı gözetmelidir. Her konuyu yerinde işlemeli, bir gerektirici faktör olmadığı sürece ne öne almalı ne de geri planda bırakmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 41). Ayrıca öğretmen dersler arasında fazla ara vermemesi ve bölmemesi uygun olur. Çünkü dersler arasında fazla ara, dersi unutmaya ve konular arasında kopukluğa neden olacağından ara süresi makul sürelerde tutulmalıdır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin peş peşe olması durumunda öğrenme gerçekleşecektir (İbn Haldûn, 1983: II, 1287; Husrî, 2001: 314). Bir öğretmenin öğrencisine bir şeyler verebilmesi için, uzun süre aynı okulda öğretmenlik yapması ve aynı dersleri okutması lazımdır ki başarılı olabilsin. Sık sık okul ve metot değiştiren bir öğretmen, metot bakımından başarılı olsa da bir yerde uzun süre kalmasına izin verilmedikçe öğrencisine istediklerini veremez (Zernûcî, 1989: 66). Günümüzdeki eğitim ve öğretim sistemimizde de benzer sıkıntının yaşandığını söyleyebiliriz.

Öğretmen öğrencisinin ahlâk ve davranışları ile ilgili durumları gözetlemelidir. Olumsuz bir durum olduğunda öğrenciye belli etmeden ve onu ayıplamadan, o davranıştan sakındırmaya çalışmalıdır. Öğretmen, öğrenciler arasında herhangi ayrıma gitmemeli ve öğrencilerin her birini aynı tutmasının yanında öğrencilerinin isimlerini, soylarını, memleketlerini ve durumlarını öğrenmeye çalışmalı ve iyi davranış sahibi olmaları için gayret göstermelidir. (İbn Cemâa, 1992: 55-56). Öğretmen kendisi veya çocukları için hoş görmediği ve sevmediği şeyi öğrencisi için de uygun görmemelidir. Bütün öğrencilerine sevgi ve şefkat ile yaklaşmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 49). Bir babanın çocuklarını sevdiği gibi, öğretmenin öğrencilerini sevmesi gerekir (Gazzâlî, t.y.: I, 140). Ayrıca öğretmen söylediği ve öğrettiği şeyleri öncelikle kendisi uygulamalıdır. Söyledikleri ile yaptıkları birbiriyle çelişmemesi gerekir. Öğretmen ilmiyle amel etmelidir (Gazzâlî, 1970: 297).

Öğretmen sesini gereğinden fazla yükseltmemesi gibi, duyulmayacak kadar da alçaltmamalıdır. Öğretmen konuyu bitirince de sorusu olan öğrencinin konuşabilmesi için, biraz susmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 42). Ancak öğretmen, konuşmasında ölçüyü kaçıran, sesini çokça yükselten, orada olan veya olmayanlar için kötü konuşan; ders sırasında uyuyan, başkasıyla konuşan, oradaki öğrenciyle alay edip dersin düzenini bozan öğrenciyi uyarıp engellemelidir (İbn Cemâa, 1992: 43). Öğretmen öğrencisini bilmediği bir şey için küçük görüp azarlamamalıdır. Sinirlenip öfkelenmeden ilmi anlayacağı bir şekilde açıklamalıdır (Gazzâlî, 1970: 289). Dolayısıyla öğretmen, öğretimde yumuşak bir üslup kullanmalı ve dersi anlatırken öğrenciye karşı hoşgörülü olmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 48). Yasak olan bir şeyi ona kızarak değil, kötü yanlarını açıklayarak öğrenciyi uzak tutmalıdır (Gazzâlî, 1970: 291). Eğitimde oyunun önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. İbn Sahnûn (1996: 46)'a göre öğrenci oyuna fazla zaman ayırıyorsa, öğretmen çocuğun oyuna düşkünlüğü ve derse karşı tembelliğinden dolayı çocuklara küçük cezaların verilebileceğini kaydetmektedir. Ancak İbn Haldûn (1983: II, 1300), eğitimde ceza uygulanmasına kesinlikle karşıdır. Özellikle ağır

cezaların öğrencinin, derse karşı ilgisini, katkısını ve hevesini azaltarak, öğrencinin dersten soğumasına ve tembelleşmesine neden olacağını savunmaktadır.

Öğretmen alanında uzman değilse, öğretim görevine aday olmamalıdır ve bilmediği bir dersin alanına girmemelidir (İbn Cemâa, 1992: 46). Kendi alanıyla ilgili olarak, sürekli ders okutma ve mütalaa etme, derslere notlar ekleme, ezberleme, yazma ve araştırmalarını sürdürerek ilmini geliştirmelidir. Çalışmış olduğu ilim dışında ömrünün hiçbir vaktini boşa harcamamalıdır (İbn Cemâa, 1992: 33-34). Ayrıca öğretmen, bilmediklerini kendinden yaşça ve makamca küçük kimselerden öğrenmekten çekinmemelidir (İbn Cemâa, 1992: 33). Özellikle ders saatinde öğrencilerinden başka hiçbir şeyle meşgul olmamalıdır. Öğretmen öğrencilere sınav yapmak için de bir vakit tayin etmelidir (İbn Sahnûn, 1996: 54). Medreseyi vakfeden öğrencilerin tümünün, belirli ay veya mevsim sonunda ezberlediklerini öğretmene arz etmesini istemişse; bu sınavdan araştırma, mütalaa ve münâzara faaliyetlerinde bulunan öğrenciler muaf tutulmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 104).

Öğretmen öğrenciler okula geldiğinde yoklama yapmalı, gelmeyenleri ise ailelerine haber vermelidir. Ayrıca öğretmen öğrencilere verdiği ödevlerini kontrol etmelidir (İbn Sahnûn, 1996: 52, 59). Öğretmen öğrettiği ilmin karşılığında bir ücret istememeli ve eğitimi parasız vermelidir (Gazzâlî, 1970: 287). Özellikle Nizâmiye medreselerinin kurulmasıyla medreselerin vakıfları oluşturulmuş ve bu vakıflardan öğretmene de bir pay ayrılmıştır. Öğretmenin ücreti vakıfname şartnamesinde geçen ücret ile sınırlandırılmıştır. Ancak, istemeden hediye edilen küçük şeyler veya örfe dayalı olarak geleneksel olarak gerçekleştirilen bir hediyeleşmede sakınca görülmemiştir. Öte yandan hediye getirmeyen öğrencileri cezalandırması veya öğretmenin öğrencileri hediye getirmeleri için zorlaması suç kabul edilmiştir. Hediye getiren öğrencilere yüksek not vermesi de aynı şekilde suç sayılmıştır (İbn Sahnûn, 1996: 51).

3. Öğrencilere Yönelik Görüşler

İslâm'da ilim kalplerin ibadetidir. Öğrenci ilim öğrenmeye başlarken iyi bir niyetle başlamalıdır (Gazzâlî, 1970: 251). Ancak o zaman ilim öğrenmeye, ilmin mâna inceliklerini ve mutlak hakikatleri öğrenmeye başlayabilir (İbn Cemâa, 1992: 61). Öğrenci ilim öğrenmeye başlamadan önce dünyevî ilişkilerini azaltmalı, yakınlarını veya ülkesini terk etmelidir. Dünya işleri ve aile bağı eğitime engeldir (Gazzâlî, t.y.: I, 128). İlme yönelen kimseyi aile ve çocuk sevgisi meşgul etmemelidir. Çünkü ilmin ailesi, çocuğu ve vatanı yoktur. İlim belli bir ırka ve cinsiyete mahsus da değildir. İlim evrenseldir ve öyle olmalıdır. İlim öğrenmenin amacı sadece vatanına, ailesine ve çocuğuna hizmet etmek değil, insanlığa hizmet etmektir (Gazzâlî, 1970: 254). Bu gibi nedenlerle bazı âlimlerin ilimden başka bir şeyle meşgul olmamak için, daima halktan ayrı olmayı tercih ettikleri görülmüştür (Zernûcî, 1989: 126).

Öğrencinin ilme ve ilim ehline karşı kibirli olmaması gerekir. İlim ancak tevazu göstermek ve çalışmakla elde edilir. Öncelikle bir şeyi bilmiyorum diyerek öğrenmeye başlamalıdır. Çünkü ilim insanoğlunun yitiğidir. Bulduğu yerde de onu almalıdır (Gazzâlî, t.y.: I, 128-129; Gazzâlî, 1970: 255). Dolayısıyla öğrenci her zaman ve her durumda her şahıstan faydalanmalıdır. Zira ilim öğrenmede kendini üstün gören kişi başarıya ulaşamaz (Zernûcî, 1989: 109). Öğrenci edindiği bilgileri bilmeyenlerle değil, alanın uzman ve çağının güvenilir âlimler ile paylaşmalı ve tartışmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 69). Öğrenci veya ilim meraklısı olan kişi, ilmî münâzaralarda ya da ilmî sohbetlerde dinlediği önemli sözleri,

okuduğu kitapta rastladığı önemli bilgileri, bir deftere veya fişe yazmalıdır. Bu fişe kimden duyduğunu ve bulunduğu yeri, zamanı, tarihi ile birlikte yazmalıdır (Zernûcî, 1989: 138). Ayrıca öğrenci bilgi ve tecrübesi arttırmak için sefer yapmalı (rıhleye çıkma) ve diğer şehirlerdeki üstatlarla görüşmelidir. Bunun sebebi ise, insan bilgilerinin bir kısmını tâlim ve takrir, bir kısmını ise taklit ve telkin ile öğrenmesidir. Öğrencinin âlimlerle yüz yüze gelerek telkin yoluyla elde ettiği bilgiler daha sağlam olacaktır. Özellikle kafasını karıştıran sorulara da danışarak cevap bulabilecektir (İbn Hâldun, 1983: II, 1302-1303).

Öğrenci eğitime başlamadan önce öğretmenini araştırarak seçmelidir. Zira öğretmen seçimi, ileriki ilim hayatı üzerinde büyük bir tesir bırakacaktır. Öğrencinin, ilmî seviyesi yüksek olan bir öğretmen seçmesinde fayda vardır. Öğretmen öğrenciye, sadece bir kuru bilgi aktaran nakilci değil, ilimden evvel öğrencisine feyz veren, model olan ve öğrencisi ile arasında manevî bir bağ kuran kişidir. Sadece not korkusu ile öğretmenine bağlı olan bir öğrenci belki not alabilir, fakat feyz alamaz. Aldığı bilgileri aktaramaz ve beklenen faydayı yayamaz (Zernûcî, 1989: 60). En çok vurgulanan hususlar arasında öğrencinin öğretmenine karşı saygılı olması ve onun üstünlüğünü unutmaması gerekliliğidir (İbn Cemâa, 1992: 71). Öncelikle öğrenci öğretmenden önce derse gelmeli, sınıfa geç gelmesi durumunda öğretmenini kalkmak ve selam almak gibi aşılmış yükümlülüklere zorlamış olacaktır (Zernûcî, 1989: 75; İbn Cemâa, 1992: 110). Derslikte veya derslik dışında, öğretmenin yanında başkasının olması veya olamaması durumunda, öğretmeninden izin alarak yanına girmelidir (İbn Cemâa, 1992: 73). Öğretmenin makamında oturmamalı ve öğretmene saygısızlık yapmamalıdır. Zira öğretmene saygı ilme saygı demektir (Zernûcî, 1989: 73,75). Dolayısıyla öğretmenin huzurunda saygıyla oturmalı, öğretmenin yüzüne bakarak, söylediğini kavramaya çalışarak dikkatle onu dinlemelidir (İbn Cemâa, 1992: 75). Öğretmen izin vermedikçe konuşmamalı, konuşsa da çok konuşmamalı ve sözünü uzatmamalıdır (Zernûcî, 1989: 75). Kendisi için açık olmayan hususları biriktirmeden edeple ve güzel soru sorarak onları anlamaya çalışmaktan da utanmamalıdır (İbn Cemâa, 1992: 90). Ancak öğretmenine *"Niçin kabul etmeyiz, bu hangi kaynakta geçiyor?"* gibi sözler söylememelidir (İbn Cemâa, 1992: 77).

Öğrenci bütün ilim dallarını öğrenmek zorundadır. Değişik ilim dallarında gücü yettiği ölçüde kendisini geliştirmelidir. Zira bilgilerin çoğu birbirine yardımcıdır. Hatta aralarındaki benzerlik çoktur (Gazzâlî, 1970: 260). Öğrencinin dersleri birkaç tane ise, en üstün ve en önemli olanı en öne alıp, diğerlerini önem ve değerlerine göre sıraya koymalıdır (İbn Cemâa, 1992: 39). Bir öğrenci aynı anda birçok dersi okumaktansa, bu ilim dallarından her birini ayrı ayrı okuması daha faydalıdır. Mesela; önce sarf bilgisini, sonra nahiv ve en son olarak edebiyat gibi bilimleri ayrı ayrı okumalıdır. Bu ilimlerden her birini aynı eğitim yılı, aynı gün ve saatler içerisinde öğrenmektense, farklı gün ve saatlerde birbirinden ayrı olarak ele alıp okumak, o bilgileri anlaması ve birbirlerine karışmaması açısından çok önemlidir (Zernûcî, 1989: 66). Zira bilgide tertip şarttır. Bilgileri öğrencilerin akıl, beden, fikir ve zekâ kabiliyetlerine göre tertiplenerek ayarlamalı ve onların zihinlerinin kaldıramayacağı bir bilgi ile yormamalıdır. Daima görünenden görünmeyene, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, ana hattan ayrıntıya gidilmelidir (Gazzâlî, 1970: 293). Dolayısıyla iki farklı ilimin birbirine karıştırılmadan verilmesi zaruridir. Eğer öğrenci kendisine verilen bilgileri, konuların kötü bir şekilde düzenlenmiş olmasından veya ilmin kendisinden kaynaklanan anlama zorluğu sebebiyle kavramaktan aciz kalırsa, zihnine usanç gelir ve zihni körleşir (İbn Haldûn, 1983: II, 1287-1288; Husrî, 2001: 310). Bu yüzden bir ilmi öğrenirken hepsine birden başlamamalı ve ilmin kolaylık, zorluk, önem ve ihtiyaç durumuna göre bir sıralama yapması

gerekmektedir. İlk önce zarurî bilgiler öğrenilmeli ve sonra diğerlerine geçilmelidir (Gazzâlî, t.y.: I, 132; Gazzâlî, 1970: 261). Eğer sonda gösterilmesi gereken konular öğrenciye başlangıçta verilirse, bu durumu anlama ve öğrenme yeteneği olmayan öğrencinin o ilimden soğur. O, bu ilmin zorluğundan kaynaklandığını sanarak öğrenmeden uzaklaşır ve tembelleşir (Husrî, 2001: 313). Ayrıca öğrenci, daha ilk başlarda âlimler arasında mutlak ayrılık ve tartışmanın olduğu konulara girmekten sakınmalıdır. Çünkü bu durum aklını bocalatır, zihnini kurcalar, kanaatini şaşırtır ve onu ümitsizliğe sevk eder. Öncelikle hocasının kabul ettiği doğru yolu iyice anlamalı ve sonra ihtilaflı konulara girmelidir (Gazzâlî, t.y.: I, 131; Gazzâlî, 1970: 258). Popüler ilimleri ise araştırma süzgecinden geçirmeden öğrenmeye başlamamalı, gaye ve hedeflerini anlayacak kadar onlara bakmalı, sonra imkânı ölçüsünde onlarla ilgili bilgisini genişletmelidir. Eğer zamanı varsa her birini ayrıntılarıyla öğrenmeye çalışmalıdır (Gazzâlî, t.y: I, 132).

Öğrenci kitap seçiminde de dikkatli olması gerekmektedir. Burada öğretmene de sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin öğrencisini okuttuğu kitaptan daha fazlasıyla yükümlü tutmaması ve bu kitabın konularını başka kitaptaki konularla karıştırmaması gerekir. Önemli olan öğrencinin bütün kitabı anlayıp, kitabın maksadını belirlemesi gerekir (Husrî, 2001: 314). Öncelikli olarak bir ilim kitabını veya gücü yeterse iki ilim kitabını, kendisi için öğretmenin seçeceği teknikte okuyup anlamaya çalışmalıdır. Yine öğrenci öğreniminin başında ayrı ayrı eserleri mütalaa etmekten sakınmalıdır. Aksine o, kendini bütünüyle okuduğu kitaba ve aldığı ilime vermelidir ki onu iyice anlayabilsin. Aynı şekilde gerektirici bir sebep olmadan bir kitabı bitirmeden diğer kitaba geçmemelidir. Zira bu bıkkınlığın ve başarısızlığın göstergesidir (İbn Cemâa, 1992: 84). Öğrencinin parası varsa ihtiyacı olan kitapları satın olmalıdır. Bu şekilde para ilim öğrenmeye ve bilgi edinmeye yardımcı olacak (Zernûcî, 1989: 114) ve öğrenci kitapları çoğaltmak ile vakit harcamayacaktır. Ayrıca kitapları kiralayarak veya ödünç olarak da temin edebilir (İbn Cemâa, 1992: 95). Günümüzde de kitaplar, eğitim ve öğretim faaliyetlerin en önemli ve en vazgeçilmez araçlarıdır.

Öğrencinin düzenli ve planlı çalışabilmesi için kendisine bir çalışma programı da hazırlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Zernûcî (1989: 128) öğrencinin çalışma vaktinin, seher vakti ve akşam ile yatsı arasında olması gerektiğini vurgulamaktadır. İbn Cemâa (1992: 64) ise öğrencinin gecesini ve gündüzünü saatlere taksim etmesini istemektedir. Ezberleme için en iyi zaman seher vakitleri iken, araştırma için sabahın erken saatleri, yazmak için gündüzün orta saatleri, dersleri mütalaa ve müzakere etmek için de gece saatleri en uygun saatler olduğu ifade edilmektedir. Bazı âlimlere göre gece, çalışmak için en uygun zamandır (Öymen ve Dağ, 1974: 49). Bu yüzden öğrenci bünyesinde ve zihninde zarara yol açmayacak şekilde uykuyu azaltmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 66). Ayrıca öğrencinin herhangi bir üzüntüsü ve sıkıntısı olmamalıdır. Zira üzüntü ilmin elde edilmesine engel olan bir afettir (Zernûcî, 1989: 118). Buna rağmen öğrenci, yemekten az da olsa hazır olanla, giyecekten ise yine az da olsa bulunanla yetinmelidir. Yaşam darlığına karşı sabırlı olmak suretiyle ilmî zenginliğini elde edebilir (İbn Cemâa, 1992: 63). İlim öğrenmeyi engelleyen bir diğeri husus, öğrencinin arkadaşlarıyla vakit geçirmesi olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci işreti (arkadaşlar ile vakit geçirmek) bırakmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 67). Zira medreseler, vakıflar ve hanlar ne ikamet etmek ve arkadaşlık etmek (işret) ne de sadece namaz kılıp oruç tutarak ibadet etmek için kurulmuşlardır. Aksine onlar, öğrencilerin ailelerinde ve yakınlarından uzaklaşarak kendilerini tamamen ilim tahsiline vermeleri için yapılmış kurumlardır (Zernûcî, 1989: 70). Öğrenci arkadaş seçimini ise, durumu en temiz (salih) olan, çok çalışan ve mizacı düzgün olanlardan yapmalıdır (İbn Cemâa, 1992: 107).

4. Sonuç ve Öneriler

❖ İslâm dünyasının farklı coğrafyalarında, farklı tarihlerinde yaşamış eğitimcilerin görüşlerine baktığımızda birçok noktada birleştiklerini görmekteyiz. Öncelikle öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı sorumluluklar yüklenmektedir. Özellikle öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin tasarlandığı ve öğretilecek ilimleri belirli bir müfredata tabi tutarak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal seviyesine göre tertiplendiği anlaşılmaktadır.

❖ Öğrencinin ilgisi ve merakı olan ilimden başlanması da dikkat çekicidir. Bilgileri öğrencilerin akıl, beden, fikir ve zekâ kabiliyetlerine göre tertiplenerek ayarlaması günümüzde uygulanan bir yöntemdir. Ayrıca daima görünenden görünmeyene, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, ana hattan ayrıntıya gidilmesi, ileri düzeyde eğitim görüşünün olduğunu göstermektedir.

❖ Öğrencinin küçük yaşta eğitime başlaması vurgulanmaktadır. Bu durumun ezberin küçük yaşta başlamayla gelişeceği kanaatidir. Okul öncesi eğitimin günümüz eğitim sistemin önemli bir yer tuttuğunu dikkate alırsak, çocukların erken yaşlarda eğitim hayatına başlamışının istenmesi doğru bir görüş olarak karşımıza çıkacaktır. Ancak, eğitim İslâm eğitim kurumlarında öğretim yöntem ve tekniklerinden sadece ezberin kullanılmadığını, soru-cevap, münâzara ve müzakerenin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

❖ Öğretmenlerden alan ve genel kültür bilgisinin yanı sıra, pedagojik formasyon bilgisinin olması beklenmektedir. Ayrıca ahlâklı, adaletli, şefkatli, merhametli, sabırlı, mütevazi, ağır başlı, cömert ve sevecen olması da beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi Gazzâlî öğretmenin öğrenciye rehberlik ve danışmalık yapmasını beklemektedir. Öğretmen öğrencinin ilmî gelimini kontrol ederek, bilgiye ulaşmasında kılavuz olmasını istemektedir. Yine sık sık okul ve metot değiştiren öğretmenin metot bakımından başarılı olsa da öğrenciye istediğini veremeyeceği vurgulanması çağdaş eğitim hayatında yaşanan başlıca sorunların başında gelmektedir. Öğrencinin öğretmenini seçebilme hakkının olması ise, günümüzde bile uygulaması az olan hususlar arasında yer almaktadır.

❖ Eğitimin belli bir ırka ve cinsiyete mahsus olmaması, eğitimde hem fırsat eşitliğini hem de cinsiyet eşitliğini göstermektedir. Eğitimin evrensel olması ve eğitiminin amacının topluma hizmet etmek vurgulanması da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önemli çıktıları arasında yer almaktadır.

5. Kaynakça

Akpınar, C. (1999). “İbn Cemâa”, *DİA*, XIX, 388-392. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
Bakkal, A. (1999). “İbn Sahnûn”, *DİA*, XX, 300-302. İstanbul: Türkiye Diyânet Vakfı.

Baştürk, N. (2019). *Büyük Selçuklular Döneminde Nîşâbûr'da Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri (1040-1157)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bayraklı, B. (2015). *İslâm ve Eğitim*. İstanbul: Düşün Yayıncılık.

Bayraktar, M. F. (2013). "Zernûcî", *DİA*, XXXXIV, 294-295. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Çelikel, B. (2006). *Gazzâlî'nin Eğitim Görüşü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gazzâlî (t.y.). *İhyâu 'Ulûmi'd-dîn,* I. (Çeviren: Ahmed Serdaroğlu). İstanbul: Bedir Yayınevi.

Gazzâlî (1970). *Mizanü'l Amel (Amellerin Ölçüsü)*. (Çeviren: Remzi Barışık). Ankara: Kılıçarslan Yayınları.

Görgün, T. (1999). "İbn Haldûn", *DİA,* XIX, 543-555. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Hamîdullah, Muhammed (2003). *İslâm Peygamberi (Hayatı ve Eserleri),* II. (Çeviren: Sâlih Tuğ). Ankara: Yeni Şafak Gazetesi Kültür Armağanı.

Husrî, Sâtî' (2001). *İbn-i Haldun Üzerine Araştırmalar*. (Çeviren: Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.

İbn Cemâa, Bedruddin Sa'dullah (1992). *Öğretmen ve Öğrenci (Nitelikleri, Görevleri, Tutum ve Davranışları)*. (Çeviren: Muhammed Şevki Aydın). İstanbul: y.y.

İbn Haldûn, (1983). *Mukaddime,* II. İstanbul: Dergâh Yayınları.

İbn Sahnûn (1996). *Eğitim ve Öğretimin Esasları*. (Çeviren: Faruk Bayraktar). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Kazıcı Z. ve Ayhan H. (2010). "Tâlim ve Terbiye", *DİA,* XXXIX, 515-523. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Öymen, H. R. ve Dağ, M. (1974). *İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Uludağ, S. (1999). "İbn Haldûn", *DİA,* XIX, 538-543. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Zernûcî, Burhaneddin (1989). *Tâ'lim'ül Müteallim: İslâm Eğitim ve Öğretim Metodu*. (Çeviren: Y. Vehbi Yavuz). İstanbul: Sahaflar.

Tam Metin No: TM061

BÜYÜK SELÇUKLU MEDRESELERİNİN ÜNİVERSİTE SİSTEMİNE KATKILARI

Araş. Gör. Dr. Nadir BAŞTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
@nadirbasturk@gmail.com

ÖZET

İslâm'ın Klasik Çağı'nda ilk yükseköğretim kurumları olarak bilinen medreselerdir. Esasında, İslâm dünyasında kurulan medreseler, Batı'daki üniversitelerin ilk formlarını teşkil etmiştir. Keza öncelik sırası açısından bakıldığında da, yükseköğretim kurumlarının ilk olarak medreseler şekliyle İslâm dünyasında kurulduğu bilinmektedir. Lâkin bugün medreselerin kaynağı ve üniversitelerle ilişkisi hala tartışma konusudur. İslâm dünyasındaki araştırmacıların medreselerin ilk üniversiteler olduğundan şüpheleri yok iken, Batılı araştırmacılar bu noktada ikiye ayrılmıştır.

Bir kısım araştırmacı, İslâm'da bir yükseköğretim kurumu olarak benimsenmiş olan medreseyi, üniversite olarak kabul etmemektedir. Onlara göre üniversite, XII. yüzyılın başlarında Hıristiyan Batı'da tüzel bir kişilik olarak ortaya çıkmış bir sosyal organizasyondur. Bazı araştırmacılar ise, İslâm dünyasındaki yükseköğretim kurumları tecrübesinin, Batı'da üniversitelerin ortaya çıkışının temelini oluşturabileceğini ileri sürmüştür.

Bu çalışmada medrese ve üniversite ilişkisini; çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılarak, XI. ve XIII. yüzyılda medrese ve üniversite arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışacaktır.

***Anahtar Kelimeler*:** Medrese, üniversite ve medrese-üniversite etkileşimi

THE CONTRIBUTION OF THE GREAT SELJUK MADRESES TO THE UNIVERSITY SYSTEM

ABSTRACT

The first high school institutions are the madrasa in the classic period of Islam. Indeed, the first madrasa found in the Islamic world are able to be considered as the universities in the West. From the chronological perspective, one knows that the high school institutions are firstly founded in the Islamic World. But the origin of the madrasa and their relationships with the universities are not yet explored today. The researchers in the Islamic world are all agreed on it while the whole western ones don't participate to this opinion with them.

Some researchers have not accepted the high schools of the Islamic world as a university. To them the university is emerged as a social organisation with a legal status in the XIII. Century of the Christian World. Some other ones claim that the experiences related to the high schools in the Islamic world constitute the basic of the foundation of the universities in the West.

In this study, we aim to compare the relationship with the university and madrasa as from different variants and thus to define the similarities and the differences among these two institutions of XI. and XIII. Centuries.

***Key words*:** Madrasa, university, ınteraction madrasa-university

1. Giriş

1.1. Medreselerin Tarihsel Gelişimi

Medrese kelimesi sözlük anlamı olarak "okumak, anlamak, bilgiyi öğrenmek ve ezberlemek için tekrarlamak" anlamına gelen "ders", "derase/d-r-s" kökünden türemiştir. Terim anlamı olarak ise, öğrencilerin ders okuduğu ve ilim öğrendiği yer anlamına gelmektedir (Tibawî, 1962: 228; Kazıcı, 1983: 43; Bozkurt, 1992: XXVIII, 323-324). İslâm dünyasında medreselerin gelişiminin üç aşamada gerçekleştiği görülmektedir. İlk olarak fazla cemaati olmayan mescid ya da camiler, bir eğitim merkezi olarak kullanılmıştır. İkinci aşamada ise mescidlerde verilen eğitimde, şehir dışından gelen öğrencilerin kalabilmeleri ve barınabilmeleri için mescidlerin yanlarına "*han*"lar tesis edilmiş ve "*mescid-han*" kompleksi ortaya çıkmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise, içerisinde hem mescidin hem de hanın bulunduğu ve vakıflarla desteklenen medreselerin kurulması ile medreseler gelişme sürecini tamamlamıştır (Pedersen ve Makdisi, 1995: V, 1123). Kısaca medrese, daha önceki iki kurumun, eğitimin yapıldığı mescid ile onun hemen yanı başında yer alan ve öğrencilere yurt hizmeti veren hanın gelişimiyle, Ortaçağ'ın tam teşekküllü yükseköğretim kurumları olarak ortaya çıkmıştır (Makdisi, 2012: 67). Zira Selçuklu Devleti'nin kurulduğu Mâverâünnehir ve Horasan bölgelerinde köklü bir han geleneği mevcut idi. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı mescidlerle çok eskilerden beri buralarda mevcut olan han kurumunun birleşmesiyle İslâm dünyasında ilk medreselerin kompleks bir yapı olarak ortaya çıktığı aşikârdır (Gözütok, 2012: 6).

Yükseköğretim kurumları olarak medreseleri; binaları, öğretim kadroları, öğrencileri ve gelir kaynakları olan vakıflarla bir bütünlük arz ettiğini görmekteyiz (Köymen, 2011: III, 361). Medreseler öğrencilerin ders görmeleri ve ibadetlerini yerine getirebilmelerinin yanı sıra barınabilme imkânı sunan yapılar olarak tasarlanmıştı. 456/1063-64 yılından itibaren kurulmaya başlanan Nizâmiye medreseleri ise yukarıda tasvir edilen yapıların daha da ötesinde mükemmel planlanıp tasarlanmışlardır. Nizâmiyelerde öğrencilerin ders yapacağı derslikler, konferans salonu, müderrislerin çalışma odaları ve öğrencilerin kalacakları odalar, erzak kileri, mutfak ve zemin katta da hamam bulunmaktaydı (Ocak, 2002: V, 722; Kılıç, 2010: 257).

Önceleri medreseler, İslâm dünyasında hukuk ve ilahiyat eğitimi veren kurumlar iken, XI. yüzyılın ikinci yarısından sonra felsefe ve tabii ilimleri de içine alarak iyice yaygınlaşmış ve olgunlaşmıştır (Sayılı, t.y.: 5). Bu bağlamda bir medresenin, özellikle Nizâmiyelerin, hukuk, ilahiyat, edebiyat ve hatta fen fakültelerinden meydana geldiği iddia edilmektedir. Bu nedenle medrese denince akla tam teşkilatlı olmayan bir üniversite gelmektedir. Medreselerin, daha sonraları bağımsız bîmâristanların (tıp fakültesi) kurulmasıyla da bir üniversite formuna dönüştüğü görülmektedir (Köymen, 2011: III, 381). Nizâmiye medreseleri, bu özelliklerinden dolayı yeryüzünün ilk üniversiteleri sayılmıştır. Ayrıca Nizâmiye medreselerini örnek alan diğer devlet adamları, Türk-İslâm dünyasında Nizâmiye ekolünde birçok medresenin kurulmasına vesile olmuşlardır (Alptekin, 1992: VII, 209).

1.2.Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

İslâm dünyasında medreselerin mescid, mescid-hanlardan ortaya çıkmasına çıkmasına benzer şekilde Avrupa'da da ilk üniversiteler, XII. yüzyıldan itibaren ruhban eğitiminin verildiği kilise, manastır, katedral okulları ve belirli grupların hocalardan özel dersler aldıkları merkezlerden dönüşerek yapılanmıştır (Anameriç ve Rukançı, 2004: 178; Kenan, 2012: XXXXII, 339). Ortaçağ Latincesi'nde "bütün, yekpâre" anlamındaki "universitas" terimi, Avrupa'da "hem yüksek öğretimin yapıldığı kurum hem de hocalar ve bilim insanları cemiyeti veya örgütü" anlamında kullanılan bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Ancak Ortaçağ üniversite eğitimini en iyi tanımlayan Latince kavramın "studium general" terimi olduğu görülmektedir. Studium "eğitim için düzenlenmiş kurum ve müfredat" demekti, generale ise "yerel bölgenin dışından gelen öğrencileri de kabul eden okul" anlamına geliyordu. Modern üniversiteler kuruluncaya kadar Avrupa'daki pek çok üniversite genellikle studium generale müfredatı uygulamıştır (Kenan, 2012: XXXXII, 339).

Antik Çağdan gelen eğitim geleneği, studium generallerin ilk önce İtalya ve Fransa'da canlanmasına neden olmuştur (Yıldırım, 2005: 71). Studium generaller 1155'te Kuzey İtalya'da, özellikle Bologna'da kurulmaya başlamıştır (Charle ve Verger, 2005: 13; Haskins, 2007: 4-10). Daha sonra da Paris ve Oxford'da kurulan okullar studium generale haline getirildi. Bu şekilde kabul görmesinin nedeni, Hristiyan âlimlerinin bu yerleri yüksek seviyedeki bilim merkezleri olarak kabul etmesinden kaynaklanmaktaydı (İhsanoğlu, 2019: 324). Studium generale terimi "universitas" terimini de kapsayan ve uzun yıllar ilk üniversiteler için kullanılan genel bir ifadeydi (Anameriç ve Rukancı, 2004: 273). Bologna ve Paris örneklerini takip eden yükseköğretim kurumlarında da universitas kelimesi kullanılmaya başlandı. Ancak bu terim XIV. yüzyılın sonlarına doğru sadece bilim adamlarının oluşturduğu topluluklar için kullanılmıştı (İhsanoğlu, 2019: 324). Dolayısıyla günümüzdeki üniversite kelimesinin ilk formu olan universitas terimi, örgütlenmiş öğrencileri ve hocaları, özellikle de yabancı ülkelerden gelmiş olan öğrencileri çağrıştırıyordu (Anameriç ve Rukancı, 2004: 172). Avrupa'daki studium generallerle birlikte üniversite, Hıristiyan Batı'da XII. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan sosyal bir organizasyon olarak karşımıza çıkmaktadır (Makdisi, 2007: 329). XIII. yüzyılın sonuna doğru bir kuruma studium generale unvanını sadece Papa, Roma imparatoru, kral veya bir şehir belediye yöneticisi tarafından veriliyordu. Bu itibarla Papa ve kralın izni olmadan hiçbir üniversite kurulamazdı (İhsanoğlu, 2019: 325). Günümüzde de sıkça kullanılan "collage*"* kelimesinin ise lonca manasında kullanıldığı görülmektedir. XIII. yüzyılda Paris'te fakir öğrencilerin yaşadığı evlere verilen collage ismi, daha sonra Oxford ve Cambridge örneklerinde olduğu gibi, eğitim yapılan yurtlara verilmeye başlanmıştır (İhsanoğlu, 2019: 324-325).

Bologna'daki studium generallerde sayıları artan öğrenciler, din adamlarının baskısından kurtulmak, şehir sakinlerine, yöneticilere, eğitim karşılığında kendilerinden para alan hocalara karşı kendilerini korumak ve ihtiyaç duydukları müfredat programını kendileri belirlemek için geldikleri ülkelere göre "uluslar" halinde gruplaşarak "universitas scholarium" adıyla bir birlik (lonca) oluşturmuşlardı. Bu dönüşümler sonucunda 1230 yılından itibaren Bologna'da öğrenci üniversiteleri kurulmaya başlanmıştı. Aynı şekilde hocalar da kendi haklarını korumak ve ücretlerini tahsil etme garantisini sağlamak için kendi universitaslarını kurmuşlardı. Ayrıca hocalar öğrencilerin eğitimlerini başarıyla tamamladıklarını belgeleyen "licentia decondi" belgesini verme yetkisini de ellerinde bulunduruyorlardı. Bologna'dan sonra Avrupa'nın bir diğer üniversitesi Paris'te XII. yüzyılın sonunda XIII. yüzyılın başlarında, hocaların baskın olduğu *"Universitas Magistrorum"* ismiyle kurulmuştu (Charle

ve Verger, 2005: 16-17; İhsanoğlu, 2019: 322). Ortaçağ Avrupa'sında üniversite her şeyden önce kiliseye, daha sonra papalığa bağlı bir lonca ve meslek örgütü olarak teşekkül etmiştir. Öğrenci ve hocaların birlikleri birleşince "universitas" kelimesi "hocalar" veya "öğrenciler birliği" anlamında kullanılmıştır. Bu kelimenin ilk defa 1221'de Paris'te "universitas magistrorum et scolarium" (hocalar ve talebeler birliği) şeklinde kayda geçmiştir (Kenan, 2012: XXXXII, 339). Dönemin önemli simalarında Peter Abélard'ın (ö. 1142) Paris'te ders vermeye başlaması pek çok öğrencinin Paris'e gelmesine neden olmuştur. Öğrenci sayının artması Paris'in tek okulu olan Notre Dame Katedrali'nin dışına taşmasına neden olmuştur. Bu sebeple bazı hocalara kendi okullarını açma izninin verilmesi ve kiliseden bağımsız universitasların kurulmasıyla Paris Üniversitesi'nin temelleri atılmıştır. Bu yüzden Paris Üniversitesi'nin kuruluş tarihi, kralın kuruluş izni verdiği 1200'lü yıllara dayandırılmaktadır (İhsanoğlu, 2019: 323). XII. yüzyılın sonlarına doğru Salerno, Bologna, Montpellier, Paris ve Oxford olmak üzere farklı alan, yapı ve derecelerde 5 üniversite teşekkül etmiştir. XIII.yüzyılda Avrupa'daki yüksek eğitimde büyük bir gelişmenin yaşanmış ve İtalya, Fransa, İspanya, Portekiz ve İngiltere'de 17 yeni üniversite daha kurulmuştur. Reformasyonun da etkisiyle Ortaçağ Avrupası'nda üniversite sayısının 78 ulaştığı kaydedilmektedir (Kenan, 2012: XXXXII, 339). Üniversitelerin bilinen ilk örnekleri bu şekilde ortaya çıkmış ve dünyanın her yerinde "üniversite" ismiyle pek çok yüksek öğretim kurumu kurulmuştur.

2. Medreseleri ve Üniversitelerin Ekonomik Kaynakları: Vakıflar

Hıristiyan Batı, Haçlı seferleri ve hac vazifelerini yerine getirmek için Kudüs'ü ziyaretleri sırasında Doğu'nun zengin kültür ve medeniyetini yakından tanıma imkânını bulmuşlardı. Örneğin, Kudüs'e yaptığı hacdan dönen Dominus Jocius de Londoniis, İslâm dünyasındaki medreselerden esinlenerek 1180 yılında Paris'te türünün ilk örneği olan "Colloge de Dixhuit" (Onsekizler Koleji) kurdurmuştu (Makdisi, 2012: 331). Bu kolej, öğrencilerin sürekli kalabileceği bir yer tahsis edilmesi ve öğrencilere aylık ödeme yapılması hususlarında, medrese ve vakıf sistemiyle birebir örtüşmekteydi (Sayılı, t.y.: 38-39).

Benzer şekilde 1274 yılında kurulan, modern yüksekokul sisteminin (college system) başlangıcı olarak kabul edilen ve Oxford Üniversitesi'nin çekirdeğini oluşturan Merton Koleji'nin şekillenmesinde, genel olarak ise İngiltere'deki vakıf sistemi ve anlayışının gelişmesinde İslâm dünyasında uygulanan vakıf hukuku ve sisteminin tesiri olduğu bilinmektedir (Kenan, 2012: XXXXII, 340). Bu bağlamda İngiltere'de kurulan ilk üniversitelerin, İslâm medeniyetine has vakıf geleneklerini taşıdığı görülmektedir. İslâm vakıflarının Hristiyan "trust"larının kaynağını oluşturduğu düşünülmekte ve Merton Koleji buna örnek gösterilmektedir. Zira Oxford'da Merton Koleji'ni kuran Walter de Merton, gelirlerini öğrencilere hayır amaçlı vakfetmiştir. Bu durumun İslâm vakıf hukuku ile birebir örtüştüğü görülmektedir (İhsanoğlu, 2019: 330). Dolayısıyla hem İslâm dünyasındaki medreselerin ve hem de Batı'da ortaya çıkan üniversitelerin ekonomik kaynaklarının vakıflar olduğunu söyleyebiliriz. Başlangıçta Hıristiyan Batı dünyasında vakıf bulunmadığı ve İslâm kültürünün Hıristiyan Batı'dan çok üstün olduğu bir dönemde, yani XII. yüzyılın sonlarına doğru, Batı dünyasının vakıf kurumunu İslâm dünyasından aldığı görüşü ön plana çıkmaktadır (Makdisi, 2012: 418). Nitekim Büyük Selçukluların kudretli veziri Nizâmülmülk'ün vakıflar aracılığıyla öğrencilere ilk burs verme geleneğini başlattığı bilinmektedir (Subkî, 1964: IV, 313-314; Makdisi, 1961: 50-51; Makdisi, 2007: 250).

3. Ders Programları Açısından Katkıları

İslâm âlimleri ilimleri, aklî ilimler ve naklî ilimler adı altında toplamışlardır. Fıkıh, hadis, tefsir, kelam ve akaid gibi ilimler naklî ilimler; matematik, astronomi, tıp, felsefe ve mantık gibi ilimler aklî ilim olarak kabul edilmiştir (Bilge, 1984: 41-42). İslâm dünyasında ileri

sürülen bu tasnif Ortaçağ Avrupası'nda Hıristiyan eğitiminin Trivium ve Guadrivium'undan, yani üçlü (gramer, diyalektik, retorik) ve dörtlü (matematik, astronomi, geometri, müzik) ayrımından pek farklı değildir Ayrıca bu tasnife benzer dersler, Osmanlı medreselerinde Üçlü (Salus) ve Dörtlü (Rabu) olarak kullanılmıştır (Öymen ve Dağ, 1974: 101).

İslâm dünyasında Nizâmiye medreseleri kurulmadan önce, medreselerdeki ders programlarının temelini fıkıh ve fıkıh usûlü derslerinin oluşturduğu görülmekteydi (Köymen, 2011: III, 380). Nizâmiye medreseleri ilk kurulduğu zaman da ders sayıları sınırlı idi. Medreselerde eğitim faaliyetlerin ilerlemesi, araştırmaların ve telif edilen eserlerin artması ile birlikte ders sayılarında da artış olduğu gözlenmiştir. İlk başlardaki fıkıh, hadis ve Kur'ân ilimlerine, kelâm, tefsir gibi derslerin yanı sıra edebî ilimlerden sarf ve nahiv, edebiyat, tarih ve lügat gibi derslerin okutulmaya başlandığı görülmektedir (Kisâî, 1995: 134). Ayrıca bu ilimlere ek olarak matematik, astronomi, tıp ve felsefe gibi aklî ilimler de programlara konulmuştur. Ancak bu ilimlerin okutulması medreselerin bulunduğu çevrenin eğitim seviyesi ve ilim adamlarının çalışma alanına ve mevcudiyetine göre değişmiştir (Turan, 2011: 330). Bu nedenle aklî ilimler daha çok özel ders havzalarında, hastanelerde ve rasathanelerde yürütülmüştür (Safa, 2006: I, 262-263). Dönemin bazı âlimleri kendilerini hem İslâmî ilimler hem de aklî ilim sahasında geliştirdikleri için, çoğu zaman müfredat programına ihtiyaç duymadan ve bağlı kalmadan her iki alanda da dersler verebiliyorlardı (Rahman, 1996: 263). Dolayısıyla, Selçuklu medreselerinde sadece dinî ilimlerin okutulmadığı, beşerî ve pozitif ilimlere de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, medreseler ile üniversitelerin ders programları açısından benzerlikler olduğunu söyleyebiliriz. Katkılar bahsinin ise, bilimsel çalışmalar bölümümüzde daha iyi anlaşılacağını umuyoruz.

4.Mezuniyet Belgeleri: İcazet ve Licentia Deconti

Avrupa eğitim kurumlarında ortaya çıkan bir diğer yenilik ise "licentia deconti" olmuştur. Bu yeniliğin İslâm dünyasından Avrupa'ya geçtiği araştırmacılar tarafından da kabul edilmektedir. Araştırmacılar "öğretme diploması" anlamına gelen bu terimin "ijaza li't-tadris" (ders verme icazeti)'in Latince karşılığı olduğunu düşünmektedirler. İslâm dünyasında en geç IV./X. yüzyıllarda ortaya çıkan tedris icazeti geleneğinin licentia deconti olarak Latin dünyasında XII. yüzyılın ikinci yarısında ilk defa Papa III. Alexandre (1105-1181)'nin decratelinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tarih aralığından hareketle, arada iki asır gibi bir sürenin olması ve Hristiyan eğitim geleneğinde böyle bir belge verme geleneğinin olmaması, Avrupa üniversite eğitiminin temelinde medrese geleneğinin izleri olduğunu düşündürmektedir (İhsanoğlu, 2019: 329). Julian Ribera'ya göre Hıristiyan Ortaçağı'nda ve Antik Yunan'da bir geçmişi bulunmayan belge ve diploma verme geleneğinin, Müslüman âlimlerin üç veya dört asırdır uygulaya geldikleri bir gelenek olduğunu ve daha sonra bunun Avrupa'da tekelci patentler haline dönüştürülerek günümüze kadar geldiğini iddia etmektedir (Makdisi, 2012: 421).

İslâm eğitim sisteminde diplomanın mukabili "icazet" yani öğretme belgesiydi. İslâm eğitim dünyasında verilen icazet ile Hıristiyan Batı dünyasında verilen licentia decondi arasında önemli bir fark vardı. Avrupa üniversitelerinde diploma alabilmek için, birden fazla hocadan ders okuyup bitirmiş olma şartı aranmaktaydı. Bu nedenle sadece bir dersi değil, bütün dersleri kapsayan bir okulu bitirmiş olma anlamına gelmekteydi. İcazeti ise, tek bir hoca verir ve hoca bu belgeyi kendi adına verirdi. Bu belgede medresenin adı geçmezdi. Oysa licentia decondi üniversiteler adına verilmekteydi (Sayılı, t.y.: 15-16). İslâm dünyasında öğretmen öğrenimin bitiminde öğrencilere icazet adı verilen sertifika verir ve öğrenciler medreselerden mezun olurlardı. Bazen icazet sadece hadis veya fıkıh gibi tek bir ders için verilirken, bazen de herhangi bir dersin konuları hakkında verilirdi. Nizâmiye medreseleri ile

bir mezuniyet için bir sınav tespit edilmiş olmasına rağmen, icazet belgelerinde medreselerin isimlerinden çok, öğrencilerin ders gördükleri meşhur âlimlerin isimleri ön plana çıkmaktaydı. Bu yüzden de icazet belgeleri medreseden ziyade, daha çok meşhur müderrislerin adına çıkarılmaktaydı (Rahman, 1996: 258). Anlaşıldığı üzere medreselerde eğitimin tamamlanması sonucu öğretenin öğrenene verdiği belge şahsî bir belge iken, üniversitelerde eğitimin sona erdiğinin belgelenmesi ve ona göre görev yapma yetkisinin verilmesi tüzel kişilik kavramına uygun olarak, "kurum adına" diploma verilmesi şeklinde olmaktaydı (İhsanoğlu, 2019: 331).

5.Bilimsel Çalışmalar Açısından Katkıları

Hıristiyan Batı dünyasında, özellikle Patristik dönemde radikal dinî fikirlerinin giderek egemen hale gelmesi, bilim ve felsefe etkinliğinin de sonunu getirdi. Böylece VI. yüzyıldan itibaren Hıristiyan dünyasında bilimsel etkinlik ortadan kalktı ve X. yüzyıla kadar sürecek olan karanlık bir döneme girildi. Bu sıralarda İslâm dünyasında fark bir entelektüel hava egemendi ve bilimin hemen bütün alanlarında parlak başarılar ortaya konulmaktaydı (Topdemir ve Unat, 2019: 87). Ortaçağ'da Hıristiyanlık âlemi karanlık çağını yaşarken, doğuda İslâm âlimleri Yunan ve Helen bilgi ve kültür birikimini kullanmak için büyük çaba gösteriyorlardı. Bilgi peşinde koşan araştırmacılar, üç kıtaya dağılıyor ve topladıkları değerli bilgileri öğrencilerine aktarmak ve eserlerini derlemek üzere "balla yüklü arılar gibi" vatanlarına dönüyorlardı (Öymen ve Dağ, 1974: 248). İslâm dünyasının gerisinde kaldıklarını fark eden Hıristiyan Batı dünyası, bu başarıları edinmenin yollarını aradılar ve "XII. yüzyıl Rönesansı"nı yaratacak olan çeviri hareketini başlattılar. Böylece XI. ve XII. yüzyıl boyunca Arapçadan Latinceye yoğun bir şekilde çeviriler yapıldı ve XIII. yüzyıla gelindiğinde İslâm biliminin ve felsefesinin önemli bir bölümü Latinceye kazandırılmış oldu (Topdemir ve Unat, 2019: 87).

İki medeniyet arasında ilmî etkileşimin özellikle Endülüs'ün felsefe ve bilim çalışmalarının merkezi olan Kurtuba ve Toledo kentlerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Yıldırım, 2005: 68). Bu iki merkezdeki medreselerde yetişen Yahudi ve Hıristiyan araştırmacılar Arapçanın yanında, bilim ve felsefe alanında eğitim almışlar ve Arapçadan Latinceye yaptıkları tercümelerle Batı'da XII. Yüzyıl Rönesansı şeklinde isimlendirilen uyanış hareketinin gerçekleşmesinde büyük rol oynamışlardır (Yüksel, 2002: 87). XII. Yüzyıl Rönesansı olarak düşünce tarihine geçmiş olan bu dönemin en temel özelliği, çeviriler yolu ile eski ve yeni kültürlerin aktarılması şeklinde gerçekleşmiştir (Topdemir ve Unat, 2019: 87). XII. yüzyıldan itibaren İslâm dünyasının ilim ve tefekkürüyle sistemli bir ilişkiye geçen Avrupa'da felsefeden matematiğe, tıptan optiğe pek çok Arapça eser Latinceye çevrilmiştir. İslâm dünyasında üretilen bilim ve düşünce birikimi, hem Batı dünyasının kendi kaynağına ulaşmasını sağladığı gibi, Avrupa'daki modern bilimsel gelişmelere kaynaklık ettiği bilinmektedir. Ayrıca XVIII. yüzyılda, Aydınlanma çağında bile Avrupalı yazarlar arasında İslâm bilimini aydınlanma ve ilerlemenin teminatı olarak görenler bulunmaktaydı (Kenan, 2012: XXXXII, 339-340). Bu süreç sonunda Batı dünyası, etkisi günümüze kadar devam edecek olan bir bilimsel üstünlük elde etmeyi başardı.

XII. yüzyılın Arapça yazılmış felsefe ve ilmî eserlerin Latinceye çevrildiği ve okutulduğu bir dönem olduğu görülmektedir. Felsefe alanında Gazzâlî'nin (ö. 505/1111) filozofların görüşlerini reddetmek için yazdığı "*Felsefecilerin Tutarsızlığı*" eserine, Endülüslü âlim İbn Rüşd'ün (ö. 595/1198) Gazzâlî'ye reddiye olarak yazdığı "*Tutarsızlığın Tutarsızlığı*" eseri, Latince ve İbranice gibi dillere çevrilmiş ve Hıristiyan Batı dünyasındaki eğitim kurumlarında okutulmuştur (Ocak, 2009: 1640). Endülüs dışında Arapça eserlerin Latinceye çevrildiği ve ilk üniversitelerin temellerinin atıldığı yer Sicilya olmuştur. Bu bölgede Müslümanlar

tarafından medreselerin kurulması ile çeşitli coğrafya ve milletlerden gelen araştırmacılar bilimsel faaliyetlerde bulunmuşlardır. Ayrıca, Batı tıp tarihinde çok büyük bir önem taşıyan Solerno Tıp Okulu'nun gelişmesinde Arapça eserlerden yapılan tercümelerin katkısı tartışılmazdır (Yüksel, 2002: 88-89). Ortaçağ'da tıp eğitiminin temelde, XI. yüzyılda derlenen ve Hipokrat ve Galen'in eserlerinin yanı sıra İbn Sînâ'nın *el-Ḳānûn fi't-ṭıbb*'ı, İbn Rüşd'ün *el-Külliyyât fi't-ṭıbb*'ı (Colliget veya Correctorium), Ebû Bekir er-Râzî'nin *el-Manṣûrî fi't-ṭıbb*'ı (*Liber Almansori*) gibi önemli İslâm tıp bilimi eserlerinin yer aldığı bir metinler külliyatı olan *Ars Medecinae*'ya dayandığı görülmektedir (Kenan, 2012: XXXXII, 340). Yine bu çeviriler yoluyla Batlamyus astronomisi, Battânî ve Fergânî'nin kitapları aracılığı ile XII. yüzyılın ortalarına doğru Batı'da bilinmeye başlanmıştı. Batlamyus'un önemli eseri *Almagest* ise, ilk olarak Cremonalı Gerard (ö. 1184) tarafından Arapçadan Latinceye çevrilmiştir (Topdemir ve Unat, 2019: 87).

Görüldüğü üzere Avrupa'da ilk kurulan üniversitelerin gelişmesinde, Arapça'dan Latinceye yapılan tercümelerin büyük bir payı vardır. Çünkü bu tercümeler sayesinde Latin dünyasında tabii ilimlere ait pek çok önemli kitap okunur hale gelmiştir. Böylece Ortaçağ üniversitelerindeki ders kitaplarını XII. ve XIII. yüzyılda Endülüs, Sicilya ve Kuzey İtalya'da tercüme edilen eserler oluşturmuş ve İslâm dünyasının bilgi birikimi Batı dünyasının fikir dünyasına damgasını vurmuştur. İslâm âlimlerinin Aristoteles, Öklid, Batlamyus, Hipokrat ve Galen gibi filozof ve âlimlerin Yunancadan Arapçaya tercüme ettikleri eserlerinin tekrar Latinceye tercüme edilmelerinin yanı sıra; İbn Sînâ, Harezmî, Gazzâlî, İbn Rüşd ve İbnü'l-Heysem gibi Müslüman filozof ve âlimlerin eserlerinin de Avrupalı âlim ve öğrencilere ulaşması, Avrupa bilim ve eğitim dünyasında bir dönüşümü gerçekleştirmiştir. 1200'lü yıllarda Hıristiyan dünyasının yükseköğretim merkezleri olan Bologna, Paris ve Oxford'daki ders programları bu yeni bilim üzerine kurulduğunu söyleyebiliriz (İhsanoğlu, 2019: 328). Eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler bağlamında da İslâm dünyasının katkılarını görmek mümkündür. Özellikle ilâhiyat eğitiminde öne çıkan Paris Üniversitesi'nde görev yapan Peter Abélard (ö. 1142)'ın skolastik yönteme karşı geliştirdiği münâzara ve müzakere yöntemi, Avrupa'da yerleşmeye başlayan yüksek eğitimde bir dönüm noktası olacaktır. Bu yöntemin gelişmesinde Endülüs'teki eğitim merkezlerinde öğrenim görüp ülkelerine dönenlerin katkısı olduğu görüşü hakimdir. Benzer şekilde Bathlı Adelard (ö. 1152), Endülüs'teki çeşitli eğitim kurumlarında dersler aldıktan sonra, matematikten mantığa on beşten fazla Arapça bilim ve düşünce eserini Latinceye çevirmiştir. Dikkat çeken nokta ise, aklı rehber almayı Endülüs'teki hocalardan öğrendiğini eserlerinde ifade etmesidir (Kenan, 2012: XXXXII, 340-341).

Kısacası İtalya ve Sicilya yoluyla, ama esas olarak Endülüs'te İspanyalı Müslüman âlimler aracılığıyla Batı Avrupa'ya yeni bir bilgi akını gerçekleştiği, dolayısıyla İslâm dünyasının ilmî birikimi büyük bir ilmî uyanışa katkıda bulunduğu ve üniversitelerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı tezi bütün dünyada kabul görmektedir (Makdisi, 2007: 330). Medrese ve üniversite arasındaki ilişkiyi açıklamak ve zihinlerde canlanmasını sağlamak için Makdisi (2012: 349-350) güzel bir örnek vermektedir:

> (…) Ortaçağ'da İslâm âleminden, mesela Bağdat'tan gelen bir entelektüelin Hıristiyan Batı'daki akademik çevreyi ziyaret ettiğini hayal edelim. Bu hayalî ziyaretçimiz kendisini hiç yabancı hissetmez ve yeni ortamında hayli rahat ederdi. Paris ve Oxford collegleri, scholar (lisans öğrencisi) ve fellowlarıyla (daimî statüdeki burslu lisansüstü öğrencisi), master (üstad, öğretim üyesi) ve doktorlarıyla (çalışmasını tamamlamış uzman) ve bunlara yardımcı olan repetitor (öğretim üyesinin verdiği dersleri tekrar eden yardımcı) ve servitorlarıyla (öğretim üyesinin hizmetini gören hizmetçi, öğrenci) ona hayli tanıdık gelirdi. Okuldaki derslere ve uygulamalara katıldığında göreceği lecturelar (takrirler) ve

disputationlar (münazalar) onu kendisini evinde hissettirirdi. Tetkikler (studies), öğretim metotları, uygulamalar (exercies) ona tanıdık geldiği gibi, aynı zamanda ilmî faaliyetin ana eğilimlerinin tuttuğu doğrultu da ona yabancı gelmezdi. Ayrıca tetkikler, uygulamalar, metotlar ve eğilimlerin tümü birleşerek, ona ziyaret etmekte olduğu skolâstik manzaranın sadece geldiği yerin bir uzantısı hissini verirdi. Bu hayalî ziyaretçimiz, paralel gelişmelerin nasıl vuku bulduğu merak etmek durumunda da kalmazdı. Öncelikle kendi kültürünün üstünlüğü konusunda son derece bilinçli olurdu. Zira vatanında yani İslâm âleminin doğusundayken, hac ve ilim talebi için Müslüman Batı'dan gelen kardeşlerinden -bunlar İspanya, Sicilya, Güney İtalya ve Güney Fransa'nın yerlileri olup kendi ülkelerinde ikamet etmektedir- birçoğuyla önceden tanışmış olurdu ve bu gelişmeleri haber almış olurdu. Ziyaretçimiz Akdeniz'i büyük ihtimalle, ilmî ganimetleri saydıkları kitaplarını yüklenmiş olarak yurtlarına geri dönen âlimler eşliğinde geçecekti. Toledo ve Solerno'da Arapça kitapların nasıl büyük bir hırsla çevrildiğini görünce gurur duyacak, yine farklı Hıristiyan ülkelerden gelen ve kendileri de Arapça öğrenmiş olmanın gurunu duyan birçok öğrenciyi görmekten hoşnut olacaktı."

Genelde İslâm dünyası özelde ise Büyük Selçuklular, eğitim ve öğretim kurumlarıyla, âlimleri ve mütefekkirleri ile kurduğu medeniyet sayesinde Ortaçağ'da yeryüzünün en güçlü ve en saygın topluluğu olma şerefine nail olmuştur. Bu uygarlığın maddî ve manevî olarak gerisinde ve baskısı altında kalan Batı Hıristiyan dünyası, bu üstünlüğü doğru bir şekilde algılayabilmek için Arapçadan Latinceye tercüme faaliyetlerine hız vermişlerdir. Birçok Arapça bilim, felsefe ve tıp eseri Latinceye çevrilmiş ve bu çevirilerle Avrupa'da bir uyanış hareketi gerçekleşerek "karanlık çağ" sonlandırılmıştır. Avrupa bu yolla elde ettiği bilgi ve kültür birikimleriyle "XVI. Yüzyıl Rönesansları"nı gerçekleştirmiştir. Ortaçağ'da Selçukluların gayret ve çabalarıyla gelişip şekillenen İslâm medeniyeti, sadece İslâm dünyasının bilim ve düşünce hayatında değil; dünya bilim, düşünce ve kültür tarihinde derin izler bırakmıştır (Sayılı, 2002: V, 615-616).

6.Sonuç

Büyük Selçuklu medreseleri, Eğitim Tarihi'nde birçok ilkleri başarmış ve yükseköğretim sistemine birçok yenilikler getirmiştir. Güçlü bir eğitim seferberliği ile Selçuklu ülkesinin bütün şehirlerinde açılan eğitim kurumları, büyük bir ilmî uyanışı sağlamış ve Ortaçağ karanlığını aydınlatan birer meşale olmuştur. Selçukluların yükseköğretimde uyguladıkları mimarî, akademik unvanlar, eğitim-öğretim yöntem teknikleri gibi yenilikler üniversitelerin kurumsal yapılarında da kullanıldığı görülmektedir. Güçlü vakıflarla desteklenen Selçuklu eğitim kurumları öğrencilere bursların vermiş ve öğrencilerin bütün iaşesini karşılayarak eğitimi ücretsiz hale getirerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamıştır. Öğrencilere ücretsiz eğitim verilmesi ve burs verme uygulamalarının Batı dünyasında kullanılması ve hatta günümüze kadar gelmesi yükseköğretimde önemli yenilikler arasında yer almaktadır. Yine örneğine ilk olarak İslâm eğitim dünyasında rastlanan diploma verme geleneği, Batı dünyasına tevarüs etmiş ve küçük değişiklerle günümüze ulaşmıştır. Ayrıca dinî ilimler hariç, benzer ders programlarının uygulanmasının yanında, Arapçadan Latinceye yapılan çeviriler ile Batı dünyasında XII. Yüzyıl Rönesansı olarak nitelendirilen büyük bir bilgi birikimini sağlanmıştır. Dolasıyla günümüz yükseköğretim sisteminin gelişmesi ve yerleşmesinde, Selçuklu eğitim kurumlarının büyük bir katkısı olduğunu söyleyebiliriz.

7.Kaynakça

Alptekin, C. (1992). "Büyük Selçuklular", *Büyük İslâm Tarihi,* VII, 95-179. İstanbul: Çağ Yayınları.

Anameriç, H. ve Rukancı, F. (2004). "Ortaçağ'da İlk Üniversiteler: Studium Generale", *Felsefe Dünyası*, 39, 170-186.

Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri.* İstanbul: İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Bozkurt, N. (1992). "Medrese", *DİA*, XXVIII, 323-327. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Charle, C. ve Verger, J. (2005) *Üniversitelerin Tarihi*. (trc. İsmail Yerguz). Ankara: Dost.

Gözütok, Ş. (2012). "İslâm Dünyasında Medreseler ve İhtisas Medreselerin Doğuşu", *Uluslarası Medrese Geleneği Modernleşme Sürecinde Medreseler Sempozyumu*. 5-7 Ekim 2012. Muş, 2-19.

Haskins, C. H. (2007). *The Rise of Universities.*(3. Printing).New Brunswick and London: Transaction.

İhsanoğlu, E. (2019). *Medreseler Neydi, Ne Değildi?* İstanbul: Kronik Kitap.

Kazıcı, Z. (1983). *Anahatlar ile İslâm Eğitim Tarihi.* İstanbul: Bir Yayınları.

Kenan, S. (2012). "Üniversite", *DİA*, XXXXII, 338-348. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kılıç, R. (2010). "Türk Eğitim ve Öğretim Tarihinde Selçuklu Medreselerinin Yeri", *I. Uluslararası Selçuklu Sempozyumu*, 27-30 Eylül 2010, Kayseri 1-13.

Kisâî, N. (1374/1995). *Medâris-i Nizâmiyye ve Te'sîrât-ı İlmî ve İctimâî-yi Ân* (2. Baskı). Tahrân: İntişârât-i Emîr Kebîr.

Köymen, M. A. (2011). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi: Alparslan ve Zamanı*, III (4. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Makdisi, G. (1961). "Müslim İnstations of Learning in Eleventh-Century Baghdad", *BSOAS, Volume XXIV: Part 1,* 1-56.

Makdisi, G. (2007). *İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim*. (Çeviren: Hasan Tuncay Başoğlu). İstanbul: Klasik Yayınevi.

Makdisi, G. (2012). *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm dünyası ve Hıristiyan Batı.* (Çevirenler: A. Hakan Çavuşoğlu ve H. Tuncay Başoğlu). İstanbul: Klasik Yayınevi.

Ocak, A. (2002). "Nizâmiye Medreseleri ve Büyük Selçuklularda Eğitim", *Türkler*, V, 721-727.

Ocak, A. (2009). "Selçuklu Medreselerin Mağrip ve Endülüs Üzerindeki Etkileri", *Turkish Studies*, 4/3, 1622-1647.

Öymen, H. ve Dağ, M. (1974). *İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Pedersen, J. ve Makdisi, G. (1995). "Madrasa", *EI*^{2}, V, 1123-1134. Leiden: Brill.

Rahman, F. (1996). *İslâm* (4. Baskı). (Çevirenler: Mehmet Dağ ve Mehmet Aydın). Ankara: Selçuk Yayınevi.

Sayılı, A. (2002). "Ortaçağ Bilim Tefekküründe Türklerin Yeri", *Türkler*, V, 614-622. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Sayılı, A. (t.y.). *Higher Education in Medieval Islam the Madrasa=Ortaçağ İslâm Dünyası'nda Yüksek Öğretim Medrese*. (trc. Recep Duran). y.y.

Subkî, Taceddîn Ebû Nâsr Abdülvehhâb b. Ali (1383/1964). *Tabakāt'üş-Şâfi'iyyeti'l-kübrâti'l-kübrâ*, IV. (Neşreden: Muhammed Tanahî ve Abdülfettâh Muhammed el-Hulv). Kahire: Matbaatu Îsâ el-Bâbî el-Halebî.

Tibawî, A. L. (1962). "Origin and Character of al-madrasah", *BSOAS*, 25, 225-238.

Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2019). *Bilim Tarihi ve Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Turan, O. (2011). *Selçuklular Tarihi ve Türk İslâm Medeniyeti* (14. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yıldırım, C. (2005). *Bilim Tarihi* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yüksel, A. T. (2002). *İslâm'da Bilim Tarihi: Başlangıçtan Osmanlı Döneminin Sonuna Kadar*. Konya: Kitap Dünyası.

Tam Metin No: TM062

DÜNYADAKİ ÇEVRE SORUNLARIYLA BAŞ ETMEK İÇİN EVRENSEL AHLAKİ DEĞER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu
Biruni Üniversitesi
@akulaksizoglu@biruni.edu.tr

ÖZET

Küreselleşme, hepimizin bu gezegenin vatandaşları olduğumuzu ve birçok yönden ortak bir kadere sahip olduğumuzu anlamamızı sağlayacaktır. Meseleleri yerel çıkarlar yerine küresel bir perspektifte değerlendirmek geleceğimizi olumlu yönde etkileyecektir. Küreselleşme, vatandaşlık kavramına yeni boyutlar getirmektedir. "Küresel Vatandaşlık" veya "Kültürel Vatandaşlık" insanları küresel düşünmeye yönlendirecektir. Bu yeni vatandaşlık kavramı, insanları küresel meseleleri daha iyi anlama ve gezegenimizde sürdürülebilir bir yaşam için sorumluluk alma konusunda yönlendirecektir. Küresel Vatandaşlık, insanların tüm insanlığa karşı sorumlu olmalarını gerektirir. Kendimizi sadece ülkelerimiz için sorumlu hissetmemiz yeterli değildir, tüm dünyaya karşı sorumlu olduğumuzu bilmemiz gerekmektedir. Aşağıdaki sorunlar her birimizin tüm dünyaya karşı sorumlu olduğumuzu ortaya koymaktadır. Gezegenimizdeki kaynaklarımız sabittir. Buna rağmen doğal kaynaklar aşırı tüketiliyor ve Dünya nüfusu hızla artıyor ve hızla yaşlanıyor. Hava, su ve toprak kirleniyor, havadaki kirleticiler sera etkisi yaratıyor ve dünya giderek ısınıyor. Dünyadaki içilebilir su miktarı bütün suların yalnızca % 2.5'tir ve bu suların kirletilmemesi gerekiyor. Tarla ve ormanlar azalıyor. Zengin ve fakir arasındaki farklar artmakta ve buna bağlı olarak birçok ülkede işsizlik ve dolayısı ile yoksulluk artmaktadır.

Yukardaki sorunlar bizim top yekûn insanlık olarak çözmek zorunda olduğumuz sorunlardır ve bunun için insanlık bir küresel bilinç kazanmak ve ortak insani/ ahlaki değerler geliştirerek sorunların çözümüne eğilmemiz gerekmektedir. Bu sorunların çözülebilmesi için bütün insanlık olarak, ortak insani/ahlaki değerlerin kazanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Küresel Vatandaşlık, Çevre Sorunları, Evrensel Ahlaki Değerler.

THE IMPORTANCE OF UNIVERSAL MORAL VALUE EDUCATION TO COPY WITH ENVIRONMENTAL PROBLEMS IN THE WORLD

ABSTRACT

Globalization will enable us to understand that we are all citizens of this planet and that we have a common destiny in many ways. Evaluating issues from a global perspective rather than local interests will positively affect our future. Globalization brings new dimensions to the concept of citizenship. Global Citizenship or "Cultural Citizenship" will lead people to think globally. This new concept of citizenship will lead people to better understand global issues and take responsibility for a sustainable life on our planet. Global Citizenship requires people to be accountable to all humanity. It is not enough for us to feel responsible for our countries, we need to know that we are accountable to the world. The following issues reveal that each of us is responsible to the whole world. Our resources are fixed on our planet. Nevertheless, natural resources are over-consumed and the world population is growing rapidly and rapidly aging. Air, water and soil become polluted, pollutants in the air create a greenhouse effect and the world is getting hotter. The amount of potable water in the world is only 2.5% of all waters and these waters should not be polluted. Fields and forests are running low. The differences between the rich and the poor are increasing and accordingly, unemployment and poverty are increasing in many countries.

The above problems are the problems that we have to solve as the whole humanity, and for this we need to gain a global consciousness of humanity and address the problems by developing common human / moral values. In order to solve these problems, it is necessary to acquire common human / moral values as all humanity.
Keywords: Globalization, Global Citizenship, Environmental Problems, International Ethic Values.

Eğitim ve Değer Eğitimi,

Genel anlamda eğitim, bir grup insanın bilgi, beceri ve alışkanlıklarını bir nesilden diğerine öğretme, eğitim veya araştırma yoluyla aktardığı bir öğretme şeklidir.

Ahlak, niyetlerin, kararların ve eylemlerin "iyi" olan (veya doğru olan) ve "kötü" (veya yanlış) olanlar arasındaki farklardır. Genel olarak, Ahlak, “iyilik” ve “doğruluk” ile eş anlamlı olarak kullanılır.

Bildiğiniz gibi, eğitim her toplumun gelişimi için önemlidir. Toplumlardaki eğitim ve değişimler karşılıklı olarak birbirini etkiler. Eğitim bir toplumu değiştirirken toplumdaki değişimler eğitim sistemini etkiler. Bu iki yönlü ilişki, toplumları ve eğitim sistemlerini birlikte geliştirir ve olgunlaşmasını sağlar, (Şişman, 2012:135).

Bilgi Çağının Bir Sonucu Olarak Küreselleşme,

Son on beş, yirmi yılda, bilgisayarlar, internet ve kişisel telefonlar gibi teknolojideki gelişmeler hızla değişen yeni bir dünya yarattı. Bazı insanlar bu çağı “bilgi çağı” olarak adlandırıyor ve bu süreç genellikle “dijital devrim” olarak tanımlanıyor.

İnternetteki sosyal ağlar insanların yazılı, sesli ve görüntülü olarak anında birbirleriyle iletişim kurmalarını ve gruplar ve bireyler arasında hızlı bilgi alışverişi milyonlarca insanın büyük miktarda bilgiye erişimini sağlamıştır. Belki de bu nedenle, yeni toplum “bilgi toplumu” ve bu dönem “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır, (Balay, 2004:65).

Uluslararası iletişimdeki ve çok uluslu şirketlerin faaliyetlerindeki artış, “küreselleşme” denen olguya neden olmuştur. Uluslararası seyahat, ticaret, bilimsel toplantılar ve spor etkinlikleri uluslararası ilişkileri zenginleştirmektedir. Dünyanın her tarafındaki gençler, giderek artan bir şekilde benzer kıyafet giyme, müzik dinleme, benzer serbest zaman etkinlikleri ile vakit geçirme, fast food diye adlandırılan yiyeceklerden hoşlanma gibi birçok konuda ortak ilgi, tutum ve davranış biçimine sahiptir. Bütün bu ortak yönler, kitle iletişim araçları yolu ile herkesi bir diğerine tanıtmış ve dünya insanları giderek daha çok ortak tarafları olduğunu anlamaya başlamıştır. Küreselleşmenin sosyal, kültürel ve ekonomik yönleri vardır. Çok kültürlü bir dünyadan adeta ortak bir kültüre doğru gitmekteyiz. Muhtemelen, İngilizcenin ortak dil olarak kullanılması da küreselleşmeyi de etkilemiştir. Küreselleşme kütle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile ekonomik, kültürel ve siyasi olarak dünya toplumlarının iç içe geçme durumu olarak da görünmektedir, (Tezcan, 1998:86). Küreselleşme bir bakıma dünyanın kültürel ekonomik ve sosyal olarak bütünleşmesidir. Küreselleşme, bazıları tarafından olumlu bir gelişme olarak görülse de, diğer bazı karşıt görüşlüler onu batı dünyasının sömürüsü olarak görmektedir, (Çalık ve Sezgin, 2005:58).

Küreselleşme olumsuz tarafları olmakla birlikte olumlu yönleri olan ve kaçınılmaz bir gelişmedir. Küreselleşmeye karşı direnmek yerine, dünyadaki bütün insanlar olarak önemli miktarlarda ortak değerlere sahip olduğumuzu fark etmeli ve bu değerleri koruyup yaygınlaştırmalıyız.

Küreselleşme yolu ile dünyadaki bireyler evrensel ortak ahlaki değerler kazanabilirler. Bu değerler bizi top yekûn ilgilendiren çevresel sorunların üstesinden gelmemize yardım edebilir, (Kan, 2009:25).

Küresel Vatandaşlık Bilinci:

Küreselleşmeyi ulusların ekonomik, kültürel ve politik değerlerinin bir eritme potası olarak da görebiliriz. Ama aynı zamanda küreselleşme Dünya insanını ortak bir zeminde buluşturan bir

kültürel etkileşim arenasıdır. Farklı ülkelerdeki insanlar birbirlerinden sürekli etkilenir ve bunun sonucunda ortak kültürel değerler yaratılır. Bu özellikle genç nesiller için geçerlidir. Küreselleşme, hepimizin bu gezegenin vatandaşları olduğumuzu ve birçok yönden ortak bir kadere sahip olduğumuzu anlamamızı sağlayacaktır, hepimiz aynı geminin yolcularıyız, (Frankel, 2013:330). Meseleleri yerel çıkarlar yerine küresel bir perspektifte değerlendirmek geleceğimizi olumlu yönde etkileyecektir. Küreselleşme, vatandaşlık kavramına yeni boyutlar getirmektedir. "Küresel Vatandaşlık" veya "Kültürel Vatandaşlık" insanları küresel düşünmeye yönlendirecektir. Bu yeni vatandaşlık kavramı, insanları küresel meseleleri daha iyi anlama ve gezegenimizde sürdürülebilir bir yaşam için sorumluluk alma konusunda yönlendirecektir. Küresel Vatandaşlık, insanların tüm insanlığa karşı sorumlu olmalarını gerektirir ve küreselleşme devam eden ve dinamik bir süreçtir, (Ulusavaş, 2000: www.pau egitimdergisi.pau.edu.tr).

Küreselleşme yoluyla birbirimizin kültürel geleceklerini öğrenirken, ortak gelecekleriimizi ve ihtiyaçlarımızı da tanımamız gerekir. Daha genel olarak, asırlık ortak sorunlarımızın cevaplarını da keşfetmemiz gerekir;

Biz kimiz? Nereden geliyoruz ve nereye gidiyoruz? Dünyada yaşayan bütün insanlar olarak bizi ilgilendiren ortak sorunlarımız nelerdir? Bu, dünyadaki insanlar olarak kaderimizin ne kadar yakından bir birleri ile ilişki içinde olduğunu ve iç içe geçtiğini anlamamızı sağlayacaktır, (Morin, 2010, 25).

İnsanlığın Karşılaştığı Bazı Ortak Sorunların İncelenmesi:

Dünya nüfusu hızla artıyor ve nüfus hızla yaşlanıyor ancak gezegenimizdeki kaynaklarımız sabittir. Hava, su ve toprak kirleniyor. Tarla ve ormanlar azalıyor. Doğal kaynaklar aşırı tüketiliyor. Birçok ülkede işsizlik artmaktadır. Zenginler ve fakirler arasındaki fark artıyor ve dünyadaki gelir dağılımı bozuluyor. Gezegenimizdeki iklim değişiyor ve dünya ısınıyor. İklim değişiyor ve dünya ısınıyor.

Dünya Nüfusunda Artış ve Yaşlanma:

Dünya nüfusunun 2050 yılına kadar 9,3 milyara ulaşacağı tahmin edilmektedir, ancak sınırlı kaynaklarımız vardır. Dünya nüfusunun % 80'inden fazlası az gelişmiş ülkelerde yaşamaktadır. 15 yaşın altındaki nüfus az gelişmiş ülkelerde yaklaşık % 40 iken, gelişmiş ülkelerde15 yaşın genel nüfusa oranı bu oranın yaklaşık yarısı kadardır. 65 yaşın üzerindeki ve 15 yaşın altındaki insanlar genellikle ekonomilere katkıda bulunmazlar ve desteklenmeleri gerekir. 65 yaş üstü insanlar gelişmiş ülkelerde nüfusun yaklaşık % 25'ine varacak kadar artmaktadır,(Zengingönül, 2004:58).

Hava, Su ve Toprağın Kirlenmesi:

Gazların fosil yakıtlardan salınması ve havadaki tozlardan birçok büyük şehirde ciddi çevre kirliliğine neden olmaktadır. Havadaki sera gazları nedeniyle iklim değişmektedir. Yakın gelecekte 60 ülkenin su kıtlığı çekmesi beklenmektedir. Böcek ilaçları, gübreler, madencilik ve çöplükler nedeniyle oluşan toprak kirliliği ekosistemler üzerinde önemli zararlı etkiye sahiptir. Dünyadaki 3 Milyar insan 2025 yılına kadar su sıkıntısı çekecektir. Tüm su kaynaklarının sadece % 2,5'i tatlı sudur ve bunun sadece % 10'u kullanılabilir. Gezegendeki su miktarını artıramayız. Dolanımdaki su miktarı sabittir, ancak su kaynaklarının kirlenmesini önlemek ve mevcut suyu eşit şekilde dağıtmak için stratejiler geliştirmemiz gerekiyor, (Karaman, 2010:59).

Dünyadaki İklim Değişikliği:

Fosil yakıtların kullanılması, atmosferdeki sera gazı miktarını arttırmıştır. Bu gazlar, dünyadaki ortalama sıcaklıkta bir artışa neden olmuştur. Kutuplardaki buzlar erimektedir ve denizlerdeki su seviyeleri artmaktadır. Sonuç olarak, pek çok toprak parçasının çok uzak olmayan bir gelecekte su altında kalması beklenmektedir.

Fakir ve Zenginler Arasındaki Artış ve İşsizlik:

Tüm ülkelerde, zengin ve yoksul arasındaki fark, 1960'tan bu yana 70 kat artmıştır. Gelişmiş bir ülkede bir köpeğe harcanan para miktarı, gelişmemiş bir ülkede bir kişinin yemeği için harcadığı miktardan çok daha fazladır. Gezegenimizde her gün milyonlarca insan aç yatmakta, öte yandan milyonlarca insanın aşırı yemek yeme nedeniyle sağlık sorunları yaşanmaktadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde işsizlik ve buna bağlı olarak yoksulluk giderek artmaktadır.

Ekilebilir Arazi ve Orman Alanlarında Azalma:

Dünya nüfusunun artması daha fazla gıda gerektirecektir, ancak ekilebilir arazi azalmaktadır. Aynı zamanda çok sınırlı mahsul yetiştirmek için tatlı suya ihtiyacımız vardır. Ormanlardaki azalma, atmosfere salınan oksijen miktarını azaltacaktır. Nüfustaki artış, kaynakların kirlenmesine neden olmaktadır.

Doğal Kaynakların Aşırı Kullanımı:

Doğal kaynaklar, aşırı ve belki de sorumsuz kullanım nedeniyle hızla azalmaktadır. Doğal kaynaklarımızı yönetmek için küresel bir strateji geliştirmek gereklidir. Bu amaçla, "3R" adlı bir kavram geliştirilmiştir.

Doğal kaynakları yönetmek için "3R" kavramı: Reducing (Azaltma), Reusing (Yeniden Kullanma), Recycling (Geri Dönüştürme).

Bu gezegende sürdürülebilir bir yaşamı devam ettirebilmemiz için yaşam tarzımızı değiştirmemiz gerekmektedir. Doğal kaynakların aşırı ve israflı kullanımından kaçınılmalıdır. Çöp alanlarına atılmak yerine birçok ürün yeniden kullanılabilir veya geri dönüştürülebilir. Gelecek nesiller için sürdürülebilir bir yaşam bırakmak için küresel vatandaşlıkta sürdürülebilir tüketim alışkanlığı geliştirmemiz gerekmektedir,(Hayta, Beyazıt, Ateş, 2009:70).

Sürdürülebilir Tüketim, bir ürün kullanmanın sonuçlarını dikkate alır. Bu değerlendirme yalnızca yerel değil, aynı zamanda küresel sonuçları da içermektedir. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da içerir. Sürdürülebilir Tüketim İçin; Atıklardan kaçınmamız gerekiyor, Aşırı enerji kullanmaktan kaçınmalı, israf etmemeli, tasarruflu olmalı, zararlı kimyasal bileşikler içeren ürün kullanmanın çevresel etkisinin farkında olmalı ve başkalarının da ihtiyacını düşünmeliyiz, (Hayta, Beyazıt ve Ateş, 2009:73-76).

Küresel Vatandaşlık bilincini artırmak, doğal kaynakları sürdürülebilir bir şekilde kullanmamızı sağlayacaktır. İnsanları "küresel vatandaşlar" olarak iyi eğitmek, dünyayı daha yaşanılabilir bir yer haline getirmemize yardımcı olacaktır. Küresel vatandaşlık bilinci, uluslararası işbirliğini de artıracaktır.

İnsanlara sürdürülebilir tüketimi alışkanlıkları kazandırarak ve Kyoto ve Rio de Janeiro'da ilan edilen sözleşmelere bağlı kalarak çevresel değişikliği geciktirebilir ve yönetebiliriz.

Açıklanan tüm problemlerin hiçbiri ulusal sınırlarla sınırlı değildir; bu problemlerin tamamı küresel sorunlardır. Sanayileşmiş bir ülke tarafından salınan gazlar o ülkenin atmosferinde kalmaz, küresel olarak seyahat eder ve bütün dünyanın sorunu olur. Aynı şekilde bütün çevresel sorunların hiçbiri yalnızca bir ülkenin sorunu değil, bütün dünyanın sorunudur. Dolayısı ile çözümü de dünya ülkeleri eli ile ortak olmalıdır. Küresel sorunları çözmek için ülkeler arasındaki işbirliği son derece önemlidir.

Evrensel Ahlaki Değerlerin Geliştirilmesi:

Evrensel ahlaki değerler tüm toplumlar tarafından kabul edilen değerlerdir. Eşitlik, özgürlük, barış, dürüstlük, iyilik, çalışma, hoşgörü, doğayı koruma, tasarruf etme, israf etmeme, sevgi, doğaya ve insana saygıya dayanır. Ahlaki değerler toplumları ayakta tutan ve insanlar arasındaki ilişkilerin temellerini oluşturan temel ilkelerdir. Küreselleşme, Evrensel Ahlaki Değerlerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Küreselleşme, insanları kendi değerlerini

yeniden incelemeye ve gözden geçirmeye zorlar ve sonuç olarak daha kabul edilebilir değerler ortaya çıkar. Değerler tüm insanlığı kuşatan iyi ve doğru davranışlar bütünüdür, ortak değerler inşa ederek bir ortak ahlak geliştirmemiz mümkündür, (Yeşil, Aydın: 2007:67). Ortak evrensel değerler insanoğlunun kurmuş olduğu medeniyetin temel değerleridir, (Frankel, 2013, 327-330).

Örneğin, Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmesini imzalayan ülkeler, medeni kanunlarını sözleşmeye uygun olacak şekilde yeniden incelemeli ve düzenlemelidirler. Kyoto ve Rio de Janeiro'da ilan edilen uluslararası çevre koruma anlaşmalarını kabul eden ülkeler de, ulusal yasalarını kabul ettikleri uluslararası yasalar doğrultusunda değiştirmelidirler. Küreselleşme, farklı kültürler arasındaki toleransı da artırabilir. Farklı kültürleri kabul etmek ve saygı duymak uluslararası yaşamı zenginleştirir ve insanların başkaları için duygudaşlık/eş duyum geliştirmelerine yardımcı olur.

Küresel Sorunların Ele Alınmasını Engelleyen Olumsuz Değerler:

Kendi kendine dönük, kendi kısa vadeli çıkarına odaklı ve etnik merkezli ve ulus merkezli düşünce, başkalarının görüşlerine, davranışlarına ve yaşam tarzlarına kendi düşüncelerine göre daha aşağı bakarlar. Kendisini nesnel olarak değerlendiremeyenler başkalarını değerlendiremez. Bencillik: Kişisel, etnik veya ulusal refahlarını başkalarının önüne koyarlar. Kayıtsızlık: Küresel sorunlarla ilgilenmezler. Bilgi eksikliği: Bu sorunların var olduğunu bilmemektedirler.

Ahlaki Değer Eğitiminin Önemi:

Hepimizi ilgilendiren çevresel sorunların yanında birçok ülkede suçlar artmaktadır. Uyuşturucu ve alkol bağımlılığı endişe verici düzeydedir. Aile bağları zayıflamaktadır. Ahlaki değerlerin olmadığı ortamlarda büyümek, bireye sevgi ve saygı duymamak muazzam sorunlar yaratmaktadır. Ahlaki değer eğitimi, insanlara ahlak ilkelerini, bir toplumdaki uygun davranışları ve tutumları verir. Ailede ahlaki değer eğitimi başlar, ancak okulların ahlaki değer eğitimine de katılmaları gerekir. Kamu eğitiminde de ahlaki değer eğitimi genel olarak göz ardı edilmektedir. Her millet okullarında ahlaki değerleri öğretmek için programlar geliştirmelidir.

Ülkelerin eğitim önderlerinin dünyadaki evrensel değerleri ve bunlarla çelişmeyecek ve ulusal kimliklere zarar vermeyecek temel değerleri dünyadaki insanlara öğretebilecek eğitim programları oluşturmaları zorunlu gözükmektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim programlarındaki "Barış Eğitimi", "Demokrasi Eğitimi" ve "Çevre Eğitimi" programlarındaki dersler ve uygulamaları küreselleşmeye katkıda bulunmaktadır, (Tezcan, 1998:196). Küreselleşme sürecinde, ulus devletlerin eğitim programlarının belli alanlarda ulusallığını korumaları doğaldır. Bununla beraber ülkelerin benzer ve ortak sorunlarına karşı benzer çözümler üretmeleri ve bunun sonucu olarak eğitim programlarında ortaklık olması beklenen bir sonuçtur, (Karip, 2010:199). .

Birleşmiş Milletler Bütün İnsanlığın Yararına Olacak Evrensel Ahlaki Değerler Üzerinde Çalışmalı mıdır?

İnsanlık, yaşamımızı temelden etkileyecek sorunlarla karşı karşıyadır. Küreselleşme aslında bu sorunları toplu olarak ele almamıza yardımcı olabilir. Bununla birlikte, küresel sorunları ele almak için ortak bir bilinç geliştirilememiştir.

Birleşmiş Milletlerin, her milletin topluca imzalayabileceği ve kabul edip, ilan edebileceği evrensel bir dizi ahlaki değerler listesi ve bunun eğitimde kazandırılması ile ilgili bir dizi program ile çevreyi koruma konusunda bir başka program hazırlaması ve bunları uygulamaya koyması için üye ülkelerle paylaşması gerekebilir. Bu eğitim programları Birleşmiş Milletler liderliğinde, üye ülkelerin gönüllü katılımı ile hazırlanmalıdır. Katılımcı ülkeler bu programları gönüllü olarak kendi ulusal müfredatlarına koyabilirler ve eğitimlerini bu kabul

edilmiş evrensel değerler çerçevesinde yürütebilirler. Ülkeler bu programları kendi ihtiyaçlarına göre değiştirebilirler.

Geleceğimiz, ahlaki değeri yüksek olan insanlara bağlıdır. Bu da ortak temel insani/ahlaki değerlerin öğretilmesi ile mümkündür.

KAYNAKLAR:

Balay, L.R. (2004) Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13(2), 61-82.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (Mart 2005) Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi 13(1), 55-66.

Frankel, James, D. (2013) Medeniyetlerin Küresel Çağında Dinlerin Rolü, Medeniyet ve Değerler. (Ed. Recep Şentürk) İstanbul Ticaret Odası Yayını. İstanbul.

Güngör, Erol. (2000) Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. Ötüken Yayınları. İstanbul.

Hayta, Bayazıt, Ateş. (Aralık 2009) Sürdürülebilir Tüketim ve Aile. Türküye Sosyal Araştırmalar Dergisi. Yıl 13, S.3

Kahraman, S. ve Gökalp. Z. (2010) Küresel Isınma ve İklim Değişikliklerinin Su Kaynakları Üzerindeki Etkileri. Tarım Bilimleri Dergisi. 3(1): 59-66.

Kan, Çiğdem (2009) Sosyal Bilimlerde Küresel Vatandaşlık. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 26, 25-30.

Karip, Emin. (Bahar 2005) Küreselleşme ve Lizbon 2010 Hedefleri. Kuram ve Uygulama da Eğitim Yönetimi. Sayı 42, 195-209.

Morin, Edgar. (2010) Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul

Şişman, Mehmet. (2012) Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Etkili Okullar. 3. Baskı Pegem Yayınları. Ankara

Tezcan, Mahmut. (1998) Toplumsal Değişme ve Eğitim. Ankara. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ulusavaş, Mualla. (2000). Temel Yurttaşlık Eğitimi, Global Boyutlu Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. www.pau.eğitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/144138815-17-TEMEL%20YURTTAŞLIK%20EĞİTİMİ.pdf. sitesinden 20.7.2012 tarihinde alınmıştır.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (Ağustos 2007) Demokratik Değerler Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. Yıl 11, Sayı 2.

Zengingönül, Oğul. (2004) Küreselleşme. Adres Yayınları. İzmir.

Tam Metin No: TM063

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILIKLI MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Fikret Gülaçtı
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
@fgulacti@erzincan.edu.tr
Orcid: 0000-0002-3200-1994

Öğr. Gör. Zeynep Çiftci
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
@zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr
Orcid: 0000-0002-0971-8508

ÖZET

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin karşılıklı mutluluk düzeylerinin ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2019-2020 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim gören 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Karşılıklı Mutluluk Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır Verilerin analizinde Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile okudukları bölüm değişkeni arasına anlamlı farklılık vardır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalaması Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamasından daha fazladır. Öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanlar ile okuryazar olanlar, ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve lise mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, okudukları bölüm, anne eğitim düzeyi ve algıladıkları anne baba tutumları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karşılıklı mutluluk puanı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı mutluluk, Yaşam doyumu, Mutluluk

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS 'HAPPINESS LEVEL AND LIFE SATISFACTION

ABSTRACT

This study was conducted to examine the mutual happiness levels and life satisfaction of university students in terms of various variables. The study group of the research consists of 298 students studying at Erzincan Binali Yıldırım University in the 2019-2020 academic year. Mutual Happiness Scale, Life Satisfaction Scale and Personal Information Form were used in the study. This research is a descriptive study in scanning model. Analyzes were made according to the results obtained by subjecting the research data to normality tests. Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and One Way Analysis of Variance were used in the analysis of the data. As a result of the research; There is a significant difference between the life satisfaction levels of the students and the variable of their education. The life satisfaction score average of the students of the Guidance and Psychological

Counseling Department is higher than the life satisfaction score of the students of the Turkish Education Department. There is a significant difference between the mutual happiness levels of the students and the variable of father's education level. There is a significant difference between those whose father's education level is university and above and those who are literate, primary school graduates, secondary school graduates and high school graduates. There is no significant difference between students' lifelong levels and gender, class, maternal education level, father education level and perceived parental attitudes. In addition, it was concluded that there was no significant difference between the mutual happiness levels of the students and their gender, class, department they studied, mother's education level and perceived parental attitudes. It was found that there was a moderate positive correlation between mutual happiness score and life satisfaction.

Keywords: Mutual happiness, Life satisfaction, Happiness

1.Giriş

Karşılıklı mutluluk insanların çevrelerindeki insanlara benzer niteliklere, duygudaşlığa sahip olması, bu insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilip tepkilerin bildirilmesi ve bu tepkilere karşılık vererek yine çevredekileri olumlu olarak değerlendirmesidir. Bu karşılıklılık özellikle kişinin günlük hayatını yaşamaya devam ederken deneyimlediği duyguların karşılıklı olması ve bununda duygu olarak mutluluk olabilmesi olarak betimlenebilir. Elbette bu durumun kişinin içinde bulunduğu kültür ve bu kültürün özellikleri içinde mutluluğun nasıl algılandığı ile de ilişkisi olabilir. Tabi ki kültürlere göre aynı zamanda mutlu eden şeylerde değişime uğrayacaktır. Buradan yola çıkıldığında kültürlerarası farklılık gösteren yapılar gelenek görenekler, değerler, insanlar arası ilişkiler ve bunlara ilişkin algılarla beraber atıf yüklemeleridir.

Mutluluk baz alındığında batılı kuramların genel olarak bireyci benlik kurguları üzerine dayandırıldığı görülmektedir. Bağımsız benlik kurgusu olarak tanımlanan bu yapı benlikle ilgili batı yönelimli kavramsallaştırmayı ifade eder ve bireyin mutluluğunun da bireyin bağımsızlığına ve bu alana ilişkin gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Deci ve Ryan, 2000). Kısaca bu bakış açısına göre bireyin mutluluğu yine bireyin kendisine ait özelliklerine veya kendisine bağlanmaktadır. Bu batılı bakış açısının zıddı doğu olarak betimlenen toplumlarda özellikle başkaları ile bütünleşik olma, duygudaş olma, aile bağlarının olması ve bunlara önem verilmesi ve bağlılık kısaca önemli kültürel değerlere, amaçlara ulaşma olarak sayılabilir. Elbette doğu toplumlarında toplumsal iyi olma, toplumsal zenginliğe katkı sağlama ve toplum yararına emek sarf edip bu oluşumlar içinde olma özellikle vurgulanmakta ve desteklenmektedir. Bu kültürel tartışmalara dayanarak Doğu toplumlarında mutluluğa giden yol daha çok toplumsal olarak çizilen rolleri yerine getirmekten geçerken, Batı toplumlarında bireyin kendi amaç ve hedeflerine ulaşması, haz odaklı yaşamasından

geçmektedir (Koruklu ve Özdemir, 2011). Bunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri Diener ve Diener, (1995) ile Suh, (2000)"un yaptıkları araştırmalarının sonuçlarına göre benlik bütünlüğü (self-consistency) ve benlik saygısı gibi değişkenlerin toplulukçu doğu kültürlerinde yaşayan bireylerin mutluluklarını yordama gücünün düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Kwan Bond ve Singelis (1997)"ın bazı çalışmalarında da hızlı sosyo-kültürel değişimlerin yaşandığı toplumlarda değişen kültürel değerlerle birlikte hem bireyci değerlerin hem de toplulukçu değerlerin kişilerin mutlulukları üzerinde önemli olduğu gösterilmiştir. Daha önce de vurgulandığı gibi söz konusu toplum bireyci bir toplum ise kişisel başarı, haz gibi bireye ait değerlerin, toplulukçuluğun daha baskın bir kültürel değer olduğu bir toplumsal ilişkisellik, bağlılık, diğerlerini düşünme, onlar için mücadele etme veya mücadelelere destek verme gibi değerlerin mutlulukla olumlu ilişkili olacağı kabul edilmektedir (Ratzlaff, Matsumoto, Kouznetsova, Raroque & Ray.2000).

Yaşam doyumu kişinin taleplerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması ve buna ilişkin kişinin algısal atıfları olarak tanımlanabilir. Burada alan yazında yaşam doyumunun öznel iyi olmanın bilişsel bir yapısı olduğu ki öznel iyi oluş bilişsel ve duygusal iki bileşenden oluşmaktadır. Duygusal boyutun olumlu duygularda örnek olarak suçluluk hisleri, üzüntüleri, öfke duyguları verilebilir. Olumlu duygulara örnek olarak verilecek duygular ise talepkarlık, kararlılık, enerjik olma gibi duygulardır. Buradan yola çıkarak yaşam doyumu; bireyin yaşamını bir bütün olarak ele alınıp değerlendirmesiyle oluşan genel bir yargı olmasının yanı sıra, yaşama dair belli alanların değerlendirilmesiyle de elde edilmektedir (Terzi, 2005).

Karşılıklı mutluluğun kültürel yapılardan etkilendiğinden yola çıkılacak olursa ve yaşam doyumunun da bu kültürel kısımların kişilerdeki bilişsel algıları ile ilgili olduğu düşünülürse bu yapıların birbirleri arasında ilişkisi olduğu varsayılabilir. Buradan çıkışla toplulukçu kültürlerde mümkün olduğunca uygulanması istenen toplulukçuluk, kişilerarası ilişkiler ile kişilerin içinde bulundukları durumlardan elde ettikleri bilişsel atıfları ve bunlardan özellikle uyumluluk gösterilenlere karşı olumlu duygular hissedilmesi. Buna rağmen uyum gösterilmeyenlere göre ise olumsuz duygular eşlik edip kişinin kişilerarası mutluğunu ve yaşam doyumunu etkileyebileceği ve bunlarında bu kavramların birbiri ile ilişkisinin olabileceği bu araştırmanın ana konusu olmuştur.

Araştırmada ayrıca bazı demografik değişkenlere göre karşılıklı mutluluk ve yaşam doyumu düzeyleri de ele alınmıştır. Demografik değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumları ele alınmıştır.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri, eleman sayısı çok olan bir evrende, evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinden hareketle, evren hakkında genel bir kanaate ulaşmak amacıyla yapılan tarama araştırmalarıdır (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren 202’ si (%67,8) kadın, 96’sı (%32,2) ise erkek olmak üzere 298 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumları hakkındaki bilgileri toplamak amacıyla araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Karşılıklı mutluluk Ölçeği: Hitokoto ve Uchida, (2014) tarafından kişilerarası mutluluğu ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek Japonya, ABD, Almanya, Kore ve Türkiye'deki nüfus üzerinde çeşitli yaş gruplarında uygulanmış ve geçerli bulunmuştur. Karşılıklı mutluluk puanının puanlanması basittir, 1'den 9'a kadar olan puanların toplamı, bireylerin karşılıklı mutluluğunu verir. Türkçe uyarlaması Ekşi, Demirci ve Ses (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği; Araştırmada, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ – The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır. Köker (1991) tarafından Türkçeye çevrilip adapte edilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

2.4.Verilerin Toplanması

Ölçekler Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Toplamda 350'yi bulan veri sayısı, geçersiz sayılan verilerden dolayı (eksik işaretleme, yarım bırakma, soruları anlayamama… vb.) 298'e düşmüştür. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Karşılıklı mutluluk, yaşam doyumu ölçeklerinden alınan puan sürekli değişkendir ve araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenin evrendeki dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise bireylerin sosyo-demografik özellikleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analizi kısmında SPSS 22.0 İstatistiksel analiz programı kullanılmıştır.

3.Bulgular

Öncelikle araştırmanın betimsel bulguları çıkarılmıştır. Datalardan hatalı olanlar elenerek istatistiki işlemler uygulanmıştır. Bütün bu çalışmalardan sonra özellikle verilerin homojen olup olmadığına bakılmış istatistiki uygunluklar denetlenmiştir. Bütün bu analizlerden sonra aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	202	67,8
	Erkek	96	32,2
Sınıf	1.Sınıf	176	59,1
	2.Sınıf	32	10,7
	3.Sınıf	61	20,5
	4.Sınıf	29	9,7
Bölüm	Türkçe	67	22,5
	Pdr	187	62,8
	Resim	31	10,4
	Müzik	13	4,4
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	58	19,5

	İlkokul	143	48,0
	Ortaokul	31	10,4
	Lise	51	17,1
	Üniversite Ve Üstü	15	5,0
Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	15	5,0
	İlkokul	84	28,2
	Ortaokul	81	27,2
	Lise	70	23,5
	Üniversite Ve Üstü	48	16,1
Algılanan Anne Baba Tutumu	Otoriter	65	21,8
	Demokrat	51	17,1
	İhmalkar	11	3,7
	Hoşgörülü	171	57,4

Not: toplam katılımcı sayısı :298

Tablo da yer alan değerlere göre katılımcıların %67,8 ‘ i kadın, %32,2’ si erkektir. Üniversite sınıf düzeyi olarak katılımcıların %59,1’ i 1. Sınıf iken %9,7’ si 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrenim görülen bölüm oranları; Türkçe Öğretmenliği %22,5, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık % 62,5, Resim Öğretmenliği %10,4 ve Müzik Öğretmenliği %4,4’ tür. Anne-baba eğitim durumlarına bakıldığında katılımcıların annelerinin %48’ i ilkokul mezunuyken; %5 ‘ i ise üniversite ve üstü mezunudur. Katılımcıların babalarının %28,2’ si ilkokul mezunu ve %19,5’ i okuryazar değildir. Hoşgörülü anne babaların oranı %57,4, otoriter anne babaların oranı %21,8, demokratik anne babaların oranı %17,1 ve ihmalkâr anne babaların oranı %3,7’ dir.

Tablo 1: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	P
Karışlıklı mutluluk	Kadın	202	151,88	30679,50	9215,50	,489
	Erkek	96	144,49	13871,50		
Yaşam doyumu	Kadın	202	152,47	30799,00	9096,00	,387
	Erkek	96	143,25	13752,00		

Tablo 1'de öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 2: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Okudukları Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ2	p
Karşılıklı Mutluluk	1.sınıf	176	140,03	3	7,507	.057
	2.sınıf	32	155,11			
	3.sınıf	61	174,67			
	4.sınıf	29	147,86			
Yaşam Doyumu	1.sınıf	176	145,01	3	1,286	,732
	2.sınıf	32	151,59			
	3.sınıf	61	157,59			
	4.sınıf	29	157,41			

Tablo 2'de öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumlarının okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 3: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Okudukları Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Karşılıklı Mutluluk	Gruplar Arası	260,426	3	86,809	2,491	,060
	Gruplar İçi	10244,232	294	34,844		
	Toplam	10504,658	297			
Yaşam Doyuu	Gruplar Arası	185,574	3	61,858	3,647	,013
	Gruplar İçi	4985,983	294	16,959		
	Toplam	5171,557	297			

Tablo 3'te yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları bölüm değişkeni ile yaşam doyumu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasına olduğunu anlamak için LSD testi uygulanmıştır bunun sonuçlarına göre; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin (Ort: 15,35) yaşam doyumu puan ortalaması Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Ort: 13,50) öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamasından daha fazladır. Öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ile okudukları bölüm değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Karşılıklı Mutluluk	Gruplar Arası	99,623	4	24,906	,701	,592
	Gruplar İçi	10405,035	293	35,512		
	Toplam	10504,658	297			
Yaşam Doyuu	Gruplar Arası	160,138	4	40,034	2,341	,055
	Gruplar İçi	5011,419	293	17,104		
	Toplam	5171,557	297			

Tablo 4'te yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin anne eğitim durumu değişkeni ile karşılıklı mutluluk puanları ve yaşam doyumu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>.05).

Tablo 5: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Karşılıklı Mutluluk	Gruplar Arası	388,831	4	97,208	2,816	,026
	Gruplar İçi	10115,827	293	34,525		
	Toplam	10504,658	297			
Yaşam Doyuu	Gruplar Arası	157,504	4	39,376	2,301	,059
	Gruplar İçi	5014,053	293	17,113		
	Toplam	5171,557	297			

Tablo 5'te yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin baba eğitim durumu değişkeni ile karşılıklı mutluluk düzeyler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasına olduğunu anlamak için LSD testi uygulanmıştır bunun sonuçlarına göre; Baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanların (Ort: 33,80) karşılıklı mutluluk düzey puan ortalaması baba eğitim durumu üniversite ve üstü (Ort: 29,62) olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı şekilde fazladır. Baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu (Ort: 32,04) olanların karşılıklı mutluluk düzey puan ortalaması baba eğitim durumu üniversite ve üstü (Ort: 29,62) olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı şekilde fazladır. Baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu (Ort: 32,72) olanların karşılıklı mutluluk düzey puan ortalaması baba eğitim durumu üniversite ve üstü (Ort: 29,62) olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı şekilde fazladır. Baba eğitim düzeyi lise mezunu (Ort: 32,62) olanların karşılıklı mutluluk düzey puan ortalaması baba eğitim durumu üniversite ve üstü (Ort: 29,62) olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı şekilde fazladır. Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkeni ile yaşam duyumu puanları arasından arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>.05).

Tablo 6: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeylerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçlar

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Karşılıklı Mutluluk	Gruplar Arası	180,144	3	60,048	1,710	,165
	Gruplar İçi	10324,514	294	35,117		
	Toplam	10504,658	297			
Yaşam Doyuu	Gruplar Arası	47,008	3	15,669	,899	,442
	Gruplar İçi	5124,549	294	17,430		
	Toplam	5171,557	297			

Tablo 6'da yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumu değişkeni ile karşılıklı mutluluk puanları ve yaşam doyumu puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>.05).

Tablo 7: Öğrencilerin Karşılıklı Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Düzeyleri arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Yaşam doyumu	Karşılıklı mutluluk
Yaşam doyumu	1	,593**
Karşılıklı mutluluk	,593**	1

**. p< .01

Tablo 7'da yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre karşılıklı mutluluk puanları ve yaşam doyumu puanları arasında pozitif yönde yüksek bir anlamlı ilişki bulunmuştur (p<.01).

4.Sonuç Tartışma Ve Öneriler

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin karşılıklı mutluluk düzeylerinin ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile okudukları bölüm değişkeni arasına anlamlı farklılık vardır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalaması Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamasından daha fazladır. İlgili literatür tarandığında bu bölümlerin kıyaslandığı araştırmaya rast gelinmemiştir.

Öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanlar ile okuryazar olanlar,

ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve lise mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde bulunan sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Karaman, 2019; Aydınlı, 2019; Demirel, 2019) aynı zamanda farklılık olan araştırmalarda bulunmaktadır bunlar İncekara, 2018; İzgiş, 2019; Makas, 2019 ve Yıldırıcı Titiz, 2019 şeklinde sıralanabilir. Bu araştırmaların tamamında cinsiyetin önemli bir farklılık ortaya çıkardığı bulunmuş ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf değişkeni ele alındığında analiz sonuçlarına göre yaşam doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne ve baba eğitim düzeylerinin ele alındığı değişken sonuçlarına bakıldığında

Bu durum İncekara (2018) yaptıkları araştırma bulgularından farklı çıkmıştır. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre babasının eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek çıktığı araştırma sonuçlarından farklıdır.

Anne baba tutumları değişkenine göre verilen incelendiğinde tutumlara göre yaşam doyumunun anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı elde edilmiştir. Bu sonuçlar ilgili literatürle kıyaslandığında Demirel'in (2019) yılında yaptığı çalışmada yaşam doyumu ile aile tutumlarının anlamlı farklılaştığı ve bunun da sırası ile aşırı hoşgörülü, demokratik, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, tutarsız olarak sıralandığı ve bunların da kaynağına bakıldığında aşırı hoşgörülü olanların ilgisiz olanlardan, otoriter olanların aşırı hoşgörülü olanlardan, tutarsız olanların aşırı hoşgörülü olanlardan ve son olarak tutarsız anne baba tutumlarının ise aşırı hoşgörülü olanlardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin karşılıklı mutluluk düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, okudukları bölüm, anne eğitim düzeyi ve algıladıkları anne baba tutumları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karşılıklı mutluluk puanı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucu destekleyen ya da reddeden herhangi bir çalışma alan yazın taramasında bulunamamıştır. Dolaylı olarak iş doyumunun araştırıldığı araştırmada (Şahin, 2013) iş arkadaşlarıyla karşılıklı mutluluk ve üzüntülerini paylaştıkları ve bununda iş doyumunu artırdığı sonucu bulunmuştur. Giriş bölümünde de bahsedildiği gibi kişilerin içinde bulunduğu kültürlerin karşılıklı ilişkileri tavsiye etmesi ve buna uyum gösterilmesi karşılıklı mutluluğu artıracaktır. Aynı şekilde yaşam doyumu düzeylerinin de yükselmesine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir durumda her iki mutluluk düzeylerinin pozitif yönde bir ilişki göstermesi kişilerarası mutluluğun ve yaşam doyumunun bulunulan kültürel yapıdan kaynaklanabileceği ve bu kültürel yapıyı oluşturan toplulukçu kültür olan milli kültürümüze uyumun ne kadar önemli olabileceğini de gösterebilmektedir.

5.Kaynakça

Aydınlı, F. (2019). *Psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik ve yaşam boyu düzeyleri*,(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Demirel, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak özerklik ve duygusal yeterlilik düzeylerinin incelenmesi,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Diener, E. & M. Diener (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and selfesteem. *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 653–663.

Ekşi, H., Demirci, İ., & Ses, F. (2017). Psychometric Features of the Interdependent Happiness Scale (IHS). *XIV. European Conference on Social and Behavioral Sciences*, Odessa, Ukraine.

İncekara, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinde vücut algısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. bsk). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karaman, B. (2019). *Yetişkinlerde sıfatlara dayalı kişilik özellikleri, otomatik düşünceler ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Koruklu, Y. ve Özdemir, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 190-210.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kwan, V.S.Y., M.H. Bond & T.M. Singelis (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology,* 73, 1038–1051.

Makas, S. (2019). *Yaşam doyumunun duyguları ifade etme, kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ratzlaff, C., D. Matsumoto, N. Kouznetsova, J. Raroque & Ray R. (2000). Individual psychological culture and subjective well-being, in E. Diener and E.M. Sul (eds), *Culture and Subjective Well-being* (The MIT Press, Cambridge, MA), 37–60.

Suh, E.M.: 2000, 'Self, the hyphen between culture and subjective well-being', in E. Diener and E.M. Sul (eds), *Culture and Subjective Well-being* (The MIT Press, Cambridge, MA), 63–86.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 142-167.

Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırıcı Titiz, T. (2019). *Ergenlerde dini başa çıkma-yaşam doyumu ilişkisi (Antalya imam hatip liseleri örneği)*,(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tam Metin No: TM064

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİ VE DENETİM ODAĞI İLE İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Fikret Gülaçtı
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
@fgulacti@erzincan.edu.tr
Orcid: 0000-0002-3200-1994

Öğr. Gör. Zeynep Çiftci
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
@zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr
Orcid: 0000-0002-0971-8508

ÖZET

Bu araştırma, Üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesinde öğrenim gören 509 (396 Kadın, 113 Erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yılmazlık Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Anova ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yılmazlık düzeyleri cinsiyet, algıladıkları anne baba tutumu, algıladıkları akademik başarı durumu ve algıladıkları sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin denetim odağı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yılmazlık ile denetim odağı değişkeni arasında anlamlı pozitif yönde orta düzeyde (p = .31) bir ilişki vardır.

***Anahtar Kelimeler**:* Yılmazlık düzeyleri, Denetim odağı, Üniversite öğrencileri

RESİLİENCE LEVELS OF UNİVERSİTY STUDENTS AND THEİR RELATİONSHİP WİTH LOCUS OF CONTROL

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the relationship between resilience levels and locus of control of university students. The study group of the study consisted of 509 students (396 females, 113 males) studying at Erzincan Binali Yıldırım University, Giresun University, Hacettepe University and Hasan Kalyoncu University in 2018-2019 academic year. The research is a descriptive study in relational survey model. Personal Information Form for data collection in the study, Resilience Scale and Locus of Control Scale were used. Research data were subjected to normality tests and analyzes were made according to the results. Datas were analyzed by Mann Whitney U Test, Anova and Kruskal Wallis H Test. According to the results of the research, students' resilience levels differ significantly according to gender, perceived parental attitude, perceived academic achievement and perceived socio-economic status. There is a significant relationship between students' locus of control and gender variable. There is a significant positive correlation between resilience and locus of control (p = .31).

Keywords: Resilience, Locus of Control, University Students

1.GİRİŞ

1950'lerden sonra bilimsel araştırmaların temeli özellikle Garmezy ve arkadaşlarının, yüksek risk altında olan çocukların herhangi bir ruhsal rahatsızlık geçirmeden hayatlarının devamını sağlamalarının nedenselliklerini bulma noktasındaki çabaları yılmazlık kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre sağlıklı bir gelişim için yılmazlık önemli bir etkendir. İlerleyen yıllarda örneklemlerinde genişleyerek artırıldığı görülmektedir özellikle sadece çocuklar değil gençler, yetişkinler da araştırma konusu olmuşlardır. Öğülmüş (2001)'e göre bu araştırmalar, bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerinin ortaya çıkardığı nahoş durumların etkisinden kurtulabileceklerini ve zorluklar aştıkça daha da güçlenebileceklerini ortaya koymuştur.

Yılmazlık kavramı bir çerçeve içine alınıp tanımlanma için çaba gösterildğinde en genel kullanılan ifadelerin uyum gösterme çabası, muzaffer olma ya da gelişim gösterebilme olduğu görülmektedir. Alanyazın ele alınıp araştırmalar incelendiğinde bazı kavramların bazı bilim adamları ile özdeşleşdiği görülmektedir. Masten, Best &Garmezy (1990); Fraser, Richman &Galinsky (1999); Masten &Coatsworth,(1998)'a göre süreçlilik, bir yetenek ya da yeterlilik zorlu şartlarla karşılaşıldığında uyum gösterebilme ve bu gelişmeyi de sürdürebilme yetisi; Mitchell ve Harris (2012)'e göre zorlu durumlarda karşılaştığında bireyin bu zor şartların üstesinden gelme süreci; Coutu, (2002), Öz ve Bahadır-Yılmaz, (2009), Hofmann (2011)'a göre olumsuz/negatif durumlar olduğunda bu durum ve şartların etsisinden kurtulabilme yetisidir. Bu kavramlar tanımlarda kullanılırken diğer yandan 2005 yılında Patterson ve Kelleher'in ortaya attığı yılmazlığın taşıması gereken bazı şartlar da ihmal edilmemelidir. Bu nitelikler zorlukla başedebilme ve güçlü olma amacının içinde enerjiyi de uygun şekilde kullanabilme özelliğidir. Patterson ve Kelleher'e ek olarak Coutu, (2002); Greene ve Conrad (2012) yıllarında yaptıkları araştırmalar ile yılmazlığın meydana gelmesinde kalıtımla beraber aile ve çevrenin etkisinin ve bütün bunlarla beraber de sonradan öğrenebilme ve geliştirebilmenin de önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Greene ve Conrad (2012) yılmazlıkla ilgili meta-analitik bir bakış açısı ile inceledikleri çalışmalardan elde ettikleri sonuçları aşağıdaki gibi özetlemişlerdir;

- Kalıtsal, ruhsal ve sosyolojik (biyo-sosyal bir olgudur.
- Birey ve çevre etkileşimini içeren dinamik bir süreçtir.
- Bir uyum sürecidir.
- Bireylerin, ailelerin ve toplumların gelişim aşamasında yaşadıkları deneyimler sonucu oluşmaktadır.
- Yaşam stresi ve bireylerin başa çıkma kapasiteleriyle ilgilidir.
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yeterliliği göstermeyi gerektirir.
- Risk ile bir bütünü oluşturan zıt kutuplardır ve karşılıklı etkileşim halindedirler.
- Diğer insanlarla kurulan ilişkiler sayesinde düzeyi arttırılabilir.
- Aile, okul, akranlar, komşular ve toplum gibi uzak ve yakın çevreden etkilenir.
- Etnik yapı, soy, cinsiyet, yaş, ekonomik durum, cinsel yönelim, dini inançlar, fiziksel ve zihinsel yetenekler vb. faktörlerden etkilenir.
- Bireylerin karşı koyma gücü ve çevresel olanaklar gibi farklılıklardan etkilenir.

Bütün bu özellikler yılmaz bireye neler katmaktadır sorusunun cevabı arandığında yılmaz bireylerde şu özellikler olacağı vurgulanmaktadır;

a. Sosyal yeterlik; Diğer insanlarda olumlu tepkiler meydana getirme, böylece hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir.

b. Sorun çözme becerisi. Bu becerinin ayrı olarak ele alınmasında en önemli yetenek başkalarından yardım alma ve olayların kontrolünü kendi elinde tutmadır.
c. Özerklik. Sorun çözme becerisindeki gibi kontrol oluşturma, bağımsız davranabilme ve kimlik sahibi olma yeteneğidir.
d. Amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu. Amaçlara, eğitimle ilgili beklentilere, hayatta umutla ve ısrarla ilerleme isteğine ve parlak bir geleceğe sahip olma duygusudur.

Böyle bir bireyin olumlu, odaklanmış, esnek, örgütlü, proaktif (Conner, 1998), sosyal arkadaşlıkta başarılı, iyi iletişimci, dili etkin kullanan, girişken, planlı, kontrol sahibi, özgüveni yüksek, iç denetimli, farkındalığı yüksek, iyimser, mutlu (Toprak, 2009), kendini geliştiren, problem çözücü, aktif (Higgins, 1996), gerçekçi iyimser, sorumluluk sahibi, fırsat kollayan (Patterson 2007a; 2007b) olması beklenir.

Bu özellikler içinde bulunan içten denetimli olma bu araştırmanın konusudur. Yine aynı yıllara denk gelen 1950'lerde popüler olan denetim odağı kavramı konusunda dayanak Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Bu kurama göre insan davranışı anlamlandırılma noktasında dört temel yapı ele alınır. Bunlar; beklentiler (bireyin davranışı sonucunda oluşması beklenen pekiştireçler), psikolojik durum (Pekiştireçler farklı bireyler tarafından değişik şekilde algılanabilir olması), davranış potansiyeli (Belirli bir durumda beklenen pekiştireç ya da pekiştireçler karşısında davranışın gerçekleşme olasılığı) ve pekiştirme değeri (Davranış sonucunda oluşması beklenen pekiştirecin kişiyi güdüleme miktarı) olarak kabul edilir.

Sosyal Öğrenme Kuramının nasıl çalıştığı özetlenecek olursa; birey, yaptığı davranış sonucunda bir pekiştireç elde ettiğinde, aynı davranışı tekrarlaması durumunda yine aynı pekiştireci alacağına dair bir beklenti içerisine girer. Zamanla söz konusu pekiştirecin ilgili davranışı izleyeceğine ya da izlemeyeceğine dair bir genelleme ya da kanı oluşturur. Birey bu pekiştireçlerin kendi kontrolünde ya da kendisi dışındaki güçlerin kontrolünde gerçekleştiğine yönelik bir inanç ya da beklenti içerisine girebilir. İşte bu inanç ya da beklenti bireylerdeki denetim odağına işaret etmektedir (Dağ, 1991).

Denetim odağı, içten denetimli ve dıştan denetimli olma şeklinde iki boyutta incelenmektedir. Dıştan denetimli bireylerin davranışlarının altında kendilerini çevrelerine beğendirme amacı vardır. Yani dıştan denetimliler, bir şeyi çevreleri görsün ya da ödüllendirsin anlayışıyla yapar, başarısızlık durumunda ise suçu çevrede arar, başarısızlığı kendilerinin dışındaki faktörlere bağlarlar. İçten denetimliler ise dıştan denetimlilerin aksine çevrelerine kendilerini beğendirmek kaygısıyla hareket etmez, başarısızlığın nedenlerini kendilerinde arar ve gereken sorumluluğu üstlenirler (Balcı, 2010a).

Yapılan denetim odağı merkezli araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; 2004 yılında Spector ve arkadaşları doğu ve batı eksenli araştırmasında asya toplumlarında doğup büyüyen bireylerin Amerikan toplumlarında yaşan bireylere göre daha dıştan denetimli davranışlar ortaya koyduklarını; Onur (2003) yılında yaptığı araştırmasında ise dıştan denetimli bireylerin içten denetimli bireylere göre özsaygı değişkeninde farklılık ortaya koymuştur.

Genel olarak ele alındığında içten denetimli olmanın akademik başarıda (Wood, Saylor ve Cohen, (2009); problem çözmede, kendini yeterli algılamada (Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, (2006); bilgiye ulaşmaya çalışma, bu bilgilerle etkili öğrenme, ders çalışma stratejileri geliştirme, çok fazla olumlu çaba da bulunma ve daha olumlu deneyimler kazanmada (Deryakulu (2002) dıştan denetimlilere göre anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu bulmuşlardır. Yine Parker ve Cowen, Work ve Wyman, (1990); Magnus, Cowen, Wyman, Fagcn ve Work, (1999)'ın yaptıkları araştırmada içkontrol odağı ile yılmazlık arasında ilişki bulmalarına benzer olarak Kaya, Yılmaz, Soyer ve Sarıkabak (2017) iç denetim ile kendilik

algısı arasında da benzer şekilde anlamlı fark bulmuşlardır. Ayrıca Basım ve Çetin, (2011) yaptıkları araştırmada kontrol odağı puanlarının 'kendilik algısı', 'gelecek algısı' ve 'yapısal stil' boyutlarıyla anlamlı ve negatif yönlü ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırma da ele alınan değişkenler yılmazlık düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkidir. Bu ilişki düzeyi ile beraber bazı demografik değişkenlere göre de sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma için ele alınan çalışma grubu diğer araştırmalardan farklı olarak seçilmiştir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

Araştırma, genel tarama modelinde olup, nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan bir Kişisel Bilgi Formu, Yılmazlık Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçekleri kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesinde öğrenim gören 509 (396 Kadın, 113 Erkek) öğrenci oluşturmuştur.

2.2.1.Kişisel Bilgi Formu;

Bu formda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, algıladıkları anne baba tutumu, algıladıkları akademik başarı, algıladıkları ekonomik durum) betimlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

2.2.2.Connor-Davidson Yılmazlık Ölçeği

Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilmiş, Karaırmak (2010) tarafından da Türk kültürüne uyarlanmıştır. Connor ve Davidson (2003) ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .89 olarak tespit etmişlerdir. Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Kararırmak (2010) ise orijinal ölçekten farklı olarak .92 Cronbach Alfa katsayısına sahip üç boyutlu (Kişisel Yeterlilik, İyimser Düşünce ve Strese Dayanıklılık) bir yapı tespit etmiştir. Karubulut (2015) 22 maddeden oluşan üç boyutlu bu ölçeğin alfa değerini .87 olarak bulmuştur. Ölçekten alınacak puanların artması yılmazlık düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Bu araştırmada da üçlü yapı kullanılmıştır. Bu çalışma için Cronbach Alfa katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

2.2.3.Denetim Odağı Ölçeği

Araştırmada Rotter (1966) tarafından geliştirilen, Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Karabulut (2015) tarafından sadeleştirilen kontrol odağı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; beş boyuttan (iç kontrol inancı, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı) oluşmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alfa katsayısı .67 olarak tespit edilmiştir.

2.3.Verilerin Analizi;

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin

özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutulmuş ortaya çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Anova ile analiz edilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan yılmazlık düzeyi ölçeği ve denetim odağı ölçeği ile öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur. Yılmazlık ölçeğinin 3 (Kişisel yeterlilik, İyimser düşünce ve Strese dayanıklılık) alt boyutu, denetim odağı ölçeğinin ise 4 (İç kontrol inancı, Şansa inanma, Adil olmayan düşünce ve Kadercilik) alt boyutu vardır.

Tablo 1: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
Kişisel Yeterlilik	Kadın	396	253,48	100377,00	21771,00	,662
	Erkek	113	260,34	29418,00		
İyimser düşünce	Kadın	396	248,27	98316,00	19710,00	,049
	Erkek	113	278,58	31479,00		
Strese Dayanıklılık	Kadın	396	261,29	103472,50	19881,50	,070
	Erkek	113	232,94	26322,50		
YILMAZLIKTOPLAM	Kadın	396	254,77	100888,00	22282,00	,947
	Erkek	113	255,81	28907,00		

Tablo 1' de öğrencilerin "Yılmazlık Düzeyi" alt boyutu olan iyimser düşünme puanları ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki vardır ($p<.05$). Erkeklerin iyimser düşünce puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 2: Öğrencilerin denetim odağı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
İç kontrol İnancı	Kadın	396	258,18	102238,50	21115,50	,361
	Erkek	113	243,86	27556,50		
Şansa inanma	Kadın	396	262,87	104098,00	19256,00	,023
	Erkek	113	227,41	25697,00		
Adil olmayan düşünce	Kadın	396	268,09	106164,00	17190,00	,000
	Erkek	113	209,12	23631,00		
Kadercilik	Kadın	396	260,96	103341,50	20624,50	,084
	Erkek	113	234,10	26453,50		
DENETİMTOPLAM	Kadın	396	261,96	103737,50	19616,50	,045
	Erkek	113	230,60	26057,50		

Tablo 2' de öğrencilerin "Denetim Odağı" alt boyutu olan şansa inanma, adil olmayan dünya inancı ve denetim odağı toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<.05). Üç puan ortalamasında da kadınların puanları erkeklerin puanlarından daha fazladır.

Tablo 3: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin algıladıkları anne baba tutumu değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ2	p
Kişisel Yeterlilik	Hoşgörülü	266	260,58	3	10,07	,018
	Demokratik	164	229,01			
	İlgisiz	16	295,97			
	Baskıcı-otoriter	63	288,68			
İyimser düşünce	Hoşgörülü	266	248,61	3	3,05	,383
	Demokratik	164	260,61			
	İlgisiz	16	309,97			
	Baskıcı-otoriter	63	253,41			
Strese Dayanıklılık	Hoşgörülü	266	254,61	3	9,67	,022
	Demokratik	164	235,64			
	İlgisiz	16	319,63			
	Baskıcı-otoriter	63	290,64			
YILMAZLIKTOPLAM	Hoşgörülü	266	257,09	3	8,44	,038
	Demokratik	164	234,08			
	İlgisiz	16	306,81			
	Baskıcı-otoriter	63	287,50			

Tablo 3'te öğrencilerin "Yılmazlık Düzeyi" alt boyutu olan kişisel yeterlilik, strese dayanıklılık ve yılmazlık toplam puanları ile algıladıkları anne baba tutumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Anne baba tutumunu hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin kişisel yeterlilik puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Anne baba tutumunu baskıcı otoriter olarak algılayanların kişisel yeterlilik puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların strese dayanıklılık puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Anne baba tutumunu baskıcı olarak algılayanların strese dayanıklılık puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği toplam puanı ile algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anne baba tutumunu baskıcı olarak algılayanların yılmazlık ölçeği toplam puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 4: Öğrencilerin denetim odağı düzeylerinin algıladıkları anne-baba tutumu durumuna göre anova sonuçları

		N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
İç kontrol İnancı	Hoşgörülü	266	41,60	Gruplar Arası	199,15	3	66,38	,65	,581
	Demokratik	164	40,28	Gruplar İçi	51322,21	505	101,62		
	İlgisiz	16	41,06	Toplam	51521,37	508			
	Baskıcı-otoriter	63	41,73						
Şansa inanma	Hoşgörülü	266	15,69	Gruplar Arası	24,20	3	8,06	,66	,572
	Demokratik	164	16,14	Gruplar İçi	6101,90	505	12,08		
	İlgisiz	16	16,06	Toplam	6126,11	508			
	Baskıcı-otoriter	63	15,61						
Adil olmayan düşünce	Hoşgörülü	266	18,75	Gruplar Arası	72,04	3	24,01	1,77	,152
	Demokratik	164	19,53	Gruplar İçi	6849,94	505	13,56		
	İlgisiz	16	18,93	Toplam	6921,99	508			
	Baskıcı-otoriter	63	18,63						
Çabalamanın anlamsızlığı	Hoşgörülü	266	15,51	Gruplar Arası	4,21	3	1,40	,16	,918
	Demokratik	164	15,65	Gruplar İçi	4235,81	505	8,38		
	İlgisiz	16	15,93	Toplam	4240,02	508			
	Baskıcı-otoriter	63	15,55						
Kadercilik	Hoşgörülü	266	10,55	Gruplar Arası	14,48	3	4,82	,75	,519
	Demokratik	164	10,53	Gruplar İçi	3224,72	505	6,38		
	İlgisiz	16	10,68	Toplam	3239,21	508			
	Baskıcı-otoriter	63	10,04						
TOPLAM	Hoşgörülü	266	102,12	Gruplar Arası	22,78	3	7,59	,04	,989
	Demokratik	164	102,15	Gruplar İçi	95052,24	505	188,22		
	İlgisiz	16	102,68	Toplam	95075,02	508			
	Baskıcı-otoriter	63	101,58						

Tablo 4'te öğrencilerin "Denetim Odağı" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile Algıladıkları Anne-Baba tutumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 5: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin algıladıkları akademik başarı durumu değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	p
Kişisel Yeterlilik	Kötü	16	360,50	2	49,470	,000
	Orta	274	289,43			
	İyi	219	204,21			
İyimser düşünce	Kötü	16	343,59	2	9.978	.007
	Orta	274	263,59			
	İyi	219	237,78			
Strese Dayanıklılık	Kötü	16	293,69	2	12.443	,002
	Orta	274	273,60			
	İyi	219	228,90			
Yılmazlıktoplam	Kötü	16	293,69	2	37.443	,000
	Orta	274	273,60			
	İyi	219	228,90			

Tablo 5' te öğrencilerin "Yılmazlık Düzeyi" tüm alt boyutu ve yılmazlık toplam puanları ile algıladıkları akademik başarı durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan kişisel yeterlilik ve iyimser düşünce ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. İki alt boyutta da akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması akademik başarısını orta düzeyde algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır ve akademik başarısını orta olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan strese dayanıklılık ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını orta düzeyde algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği toplam puan ile algılanan akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Akademik başarısını orta olarak algılayanların puan ortalaması da iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 6: Öğrencilerin denetim odağı düzeylerinin algıladıkları akademik başarı durumu değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ2	p
İç kontrol İnancı	Kötü	16	360,50	2	,35	,837
	Orta	274	289,43			
	İyi	219	204,21			
Şansa inanma	Kötü	16	245,13	2	,92	.631
	Orta	274	260,74			
	İyi	219	248,53			
Adil olmayan düşünce	Kötü	16	260,66	2	.73	,693
	Orta	274	259,78			
	İyi	219	248,60			
Çabalamanın anlamsızlığı	Kötü	16	277,25	2	,77	,680
	Orta	274	257,95			
	İyi	219	249,69			
Kadercilik	Kötü	16	303,06	2	1.89	.388
	Orta	274	255,31			
	İyi	219	251,10			
Denetimtoplam	Kötü	16	274,88	2	1.17	.556
	Orta	274	259,89			
	İyi	219	247,43			

Tablo 6'da Öğrencilerin "Denetim Odağı" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile Algıladıkları akademik başarı durumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 7: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin algıladıkları ekonomik durum değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ2	p
Kişisel Yeterlilik	Kötü	38	257,79	2	14.59	,001
	Orta	302	274,11			
	İyi	169	220,22			
İyimser düşünce	Kötü	38	343,59	2	17.70	.000
	Orta	302	263,59			
	İyi	169	237,78			
Strese Dayanıklılık	Kötü	38	290,96	2	14.56	,001
	Orta	302	269,70			
	İyi	169	220,65			
Yılmazlıktoplam	Kötü	38	271,76	2	19.01	,000
	Orta	302	275,43			
	İyi	169	214,72			

Tablo 7' de öğrencilerin "Yılmazlık Düzeyi" tüm alt boyutu ve yılmazlık toplam puanları ile algıladıkları ekonomik durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Ekonomik durumunu orta olarak algılayanların kişisel yeterlilik puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan iyimserlik düzeyi, strese dayanıklılık ve yılmazlık ölçeği toplam puanı ile algılanan ekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Üç puan ortalamasında da ekonomik durumunu kötü olarak algılayanların puan ortalamaları ekonomik durumunu iyi olarak algılayanların puan ortalamasından fazladır. Ekonomik durumunu orta düzeyde algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 8: Öğrencilerin denetim odağı düzeylerinin algıladıkları ekonomik durum değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ2	p
İç kontrol İnancı	Kötü	38	265,12	2	.1,29	.523
	Orta	302	259,50			
	İyi	169	244,68			
Şansa inanma	Kötü	38	261,58	2	.13	.934
	Orta	302	255,63			
	İyi	169	252,40			
Adil olmayan düşünce	Kötü	38	225,84	2	1.85	.395
	Orta	302	259,77			
	İyi	169	253,02			
Çabalamanın anlamsızlığı	Kötü	38	251,76	2	1,47	,480
	Orta	302	261,32			
	İyi	169	244,43			
Kadercilik	Kötü	38	240,88	2	1.14	.566
	Orta	302	260,51			
	İyi	169	248,33			
DENETİMTOPLAM	Kötü	38	245,96	2	2.37	.305
	Orta	302	263,28			
	İyi	169	242,23			

Tablo 8'de Öğrencilerin "Denetim Odağı" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile Algıladıkları ekonomik durum değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 9: Yılmazlık ve alt boyutları ile denetim odağı ve alt boyut düzeyleri arasındaki pearson korelasyon testi sonuçları

	Kişisel Yeterlilik	İyimser Düşünce	Strese Dayanıklılık	İç Kontrol İnancı	Şansa İnanma	Adil Olmayan Düşünce	Çabalamanın Anlamsızlığı	Kadercilik	Yılmazlık Genel	Denetim Odağı Genel
Kişisel Yeterlilik	1									
İyimser Düşünce	,423**	1								
Strese Dayanıklılık	,712**	,303**	1							
İç Kontrol İnancı	,450**	,195**	,354**	1						
Şansa İnanma	-,108*	,001	-,030	-,150**	1					
Adil Olmayan Düşünce	-,118**	-,065	-,006	-,066	,501**	1				
Çabalamanın Anlamsızlığı	-,067	,031	,055	-,072	,469**	,583**	1			
Kadercilik	,134**	,311**	,120**	,317**	,359**	,225**	,250**	1		
Yılmazlık Genel	,945**	,547**	,872**	,439**	-,075	-,083	-,011	,182**	1	
Denetim Odağı Genel	,282**	,190**	,285**	,723**	,444**	,513**	,481**	,622**	,313**	1

**p<.01 *p<.05

Yılmazlık ile denetim odağı arasında anlamlı pozitif yönde orta düzeyde (p = .31) bir ilişki vardır.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni ile yılmazlık alt boyutlarında iyimser düşünce arasında anlamlı ilişki bulunmuş bu ilişkinin yönünün erkekler lehine olduğu görülmüştür. Bulunan bu sonuç Özcan, 2005; Cirhinlioğlu, 2006; Terzi, 2009; Çağır ve Gürgan, 2010; Arastaman ve Balcı 2013; Gürgan ve Dursun 2013; Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan 2015 yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmekte iken, Werner, 1993; Sipahioğlu, 2008; Oktan 2008; Gündaş ve Koçak, 2015; Kaya, Yılmaz, Soyer ve Sarıkabak, 2017 ise bu anlamlı farkın kızlar lehine olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak cinsiyet ile yılmazlık arasında anlamlı fark bulunmadığı araştırmalarda (Serbest, 2010; Gürgan, 2014; Baltacı ve Karataş, 2015; Arıdağ ve Seydooğulları, 2018) alanyazında bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının bu kadar farklı çıkması yılmazlığın sadece cinsiyet ile açıklanamaması farklı özelliklerinde yılmazlık üzerinde olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka tartışma ise cinsiyet ile yılmazlık değişkeninin tek bir yönde açıklanamamasıdır. Yılmazlıkta etken olan kalıtım, çevre, aile ve öğrenilebilir, öğretilebilir olması ile cinsiyet arasında tek bir yönde araştırmaların sonuçlanmaması çevresel ve eğitsel kısımlarla özellikle kültürümüzün cinsiyete bağlı olarak bir yükleme yapmıyor olması olarak da açıklanabilir.

Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan kişisel yeterlilik ile algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anne baba tutumunu hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin kişisel yeterlilik puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan strese dayanıklılık ile algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Anne baba tutumunu baskıcı olarak algılayanların strese dayanıklılık puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği toplam puanı ile algılanan

anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anne baba tutumunu baskıcı olarak algılayanların yılmazlık ölçeği toplam puan ortalaması demokratik olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Araştırma sonucuna benzer iki araştırma alanyazında taranmıştır. Bunlar Onat'ın 2010 yılında yaptığı araştırma ki Onat araştırmasından demokratik tutumunun yılmazlık düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olmasına rağmen otoriter anne baba tutumunun olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğer araştırma ise Arastaman ve Balcı (2013)'nın yaptığı algılanan aile desteğinin yılmazlığın önemli yordayıcılarından birisi olarak bulunduğu araştırmadır ve bu sonuç bu araştırma sonuçları ile paraleldir. Çevresel etkenlerden biri olan ailenin yılmazlığın oluşmasında etken olması ve yapılan araştırmaların sonuçlarının da bu görüşü desteklemesi önemlidir.

Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan kişisel yeterlilik ve iyimser düşünce ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. İki alt boyutta da akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması akademik başarısını orta düzeyde algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır ve akademik başarısını orta olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan strese dayanıklılık ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını orta düzeyde algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği toplam puan ile algılanan akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını kötü olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Akademik başarısını orta olarak algılayanların puan ortalaması da iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan kişisel yeterlilik ile algılanan ekonomik düzey arasından anlamlı bir farklılık vardır. Ekonomik düzeyini orta olarak algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Yılmazlık ölçeği alt boyutu olan iyimserlik düzeyi, strese dayanıklılık ve yılmazlık ölçeği toplam puanı ile algılanan ekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Üç puan ortalamasında da ekonomik durumunu kötü olarak algılayanların puanları ekonomik durumunu iyi olarak algılayanların puan ortalamasından fazladır. Ekonomik durumunu orta düzeyde algılayanların puan ortalaması iyi olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Araştırma sonuçlarını destekleyen bir çok araştırma alan yazında bulunmaktadır (Hart, Hofmann, Edelstein ve Keller, 1997; Jew, Green ve Kroger, 1999; Johns (2005); Arastaman ve Balcı (2013). Araştırma sonucuna bağlı olarak ayrıca Malkoç ve Yalçın (2015) yaptıkları araştırmada yılmazlık düzeyleri ile başetme becerisini arasında pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bütün bu araştırmalarla beraber Coşkun, Garipağaoğlu ve Tosun (2014)'un yaptıkları araştırmada elde ettikleri sonuç yılmazlık ile akademik başarı arasında anlamlı farkın bulunmadığıdır. Genel olarak bakıldığında yılmazlığın alt boyutu olan kendi gücünün farkında olma ve başetme becerilerinden oluşan bu yapının akademik başı ve bu yoldaki süreçte oluşan zorluklarla yani sınav, ödev, dersler ve derslere ilişkin yapılacak tüm uğraşılar ve sonuçta elde edilecek neticenin yılmazlık derecesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Burada neden sonuç bağı açısından yılmazlığın hem kalıtsal hem de çevresel etkenlerle oluştuğu varsayılırsa ve bunun da bir süreç olduğu düşünülürse akademik başarı algısı da bu süreci etkileyen bir etken olarak öne çıkabilir.

Cinsiyet değişkeni ile denetim odağı arasında kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna benzeyen bulgular elde eden bir çok araştırma bulunmaktadır (Alisinanoğlu,2000; Doğan ve Ceyhan, 2008; Amadi, 2010; Keleş, 2011; Yaycı, 2016. Yine benzer şekilde cinsiyet değişkeninin denetim odağı ile anlamlı farkının

olmadığı araştırmalarda bulunmaktadır (Sahranç, 2000; Güçray 2003; Bozkurt, Serin ve Emran (2004); Bohanek, Marin ve Duke (2006); Kaya, Yılmaz, Soyer ve Sarıkabak (2017). Bütün bu araştırma sonuçları göstermektedir ki cinsiyetin denetim odağını belirleyicilik rolü çok net değildir. Denetim odağının bu araştırmada kızlar lehine çıkmış olması ülkemizin kültüründe özellikle kadınlara yönelik atıfların sonucu olduğunu gösterebilir.

Araştırmada elde edilen son bulgu yılmazlık ile denetim odağı arasında ilişki olduğu bu ilişkinin pozitif yönde olduğu kadar aynı zamanda orta düzeyde olduğudur. Nitekim benzer şekilde bir çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Gizir (2004), Karaırmak ile Siviş-Çetinkaya (2011) ve Duncan (2013). Bu araştırma bulgularından farklı olarak da negatif yönde düşük önem düzeyine sahip araştırmalarda bulunmaktadır (Basım ve Çetin'in 2011; Karabulut ve Balcı, 2017). Araştırmanın bu sonucuna bakılarak içten denetim düzeyinin baskın olduğu kişilerin yılmazlık düzeylerinin de yüksek olabileceği bunun da içten denetime ait nitelikler ile yüksek yılmazlık düzeyine sahip olma niteliklerinin örtüşmesinin sebep olacağı ifade edilebilir.

Sonuçlar ele alındığında aşağıdaki önerilere ulaşılabilir;

Cinsiyet ile yılmazlık arasında anlamı ilişkiye bağlı olarak yapılacak çalışmalarla olsun anne baba okulları ve rehberlik çalışmaları ile yılmazlığın cinsiyet bağlamında önemli yordayıcı olmasından çıkarılması sağlanabilir.

Anne baba tutumlarının yılmazlık üzerinde etkisi vardır sonucuna bağlı olarak çocukların yetişmesinde ve karakterlerinin oluşmasında önemli etken olan anne baba tutumları konusunda olumlu anne baba tutumlarının aileler tarafından daha fazla bilinmesi, gerçekleştirilmesi ve tutum haline gelmesi konusunda anne baba okulları oluşturulabilir.

Özellikle grup ya da bireysel danışma kullanılarak öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin etkilendiği akademik başarı algısının olumsuz algıları üzerinde çalışılabilir. Yılmazlık düzeylerinin güçlenerek artması noktasında programlar belirlenip, uygulanabilir.

Denetim odağında cinsiyet farkının azaltılması noktasında grup ve bireysel danışma için belirlenecek programlar kullanılabilir.

Son öneri olarak yılmazlık düzeyinin artırılması ile denetim odağının da artırılacağı varsayımından yola çıkılabilirse denetim odağı ve yılmazlık artırımı için grup rehberliği programları uygulamaya konabilir.

5.Kaynakça

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(1), 97-107.

Amadi, M. (2010). Affective determinants of ESL success. *Unpublished M. Ed. project Department of Teacher Education, University of Ibadan*.

Arastaman, G.,& Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2) ,915-928.

Arygle, M. (1994). *The Psychology of happiness.* (4thed). London: Routledge

Arıdağ, N. Ç., & Seydooğulları, S. Ü. (2018) Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education)??: SS-SS [2018] doi: 10.16986/HUJE.2018038527

Basım, N.H., & Çetin, F. (2011) Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22: 2. 104-114.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family Transition*.2(1),1.

Bohanek, J.G., Marin, K., Fivush, R.,& Duke, M. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 45(1).

Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Cirhinlioğlu,F.G.,(2006).*Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Conner, D. R. (1998). *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. Newyork: Wiley.

Connor, K. M., and Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The connor-davidson resilience scale (CD-RISK). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.

Coşkun, D.Y., Garipağaoğlu, Ç.,& Tosun, Ü. (2014). Analysis of therelationship between there siliency level and problem solving skills of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,114,673-680.

Coutu, D. L.(2002). How resilience works? *Harvard Business Review*, 80 (5), 46-56.

Çağır, G., & Gürgan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*13 (24) 70-85.

Çakmen, F. O. (2004). *İlkokul üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin bağımlılık eğilimleri ve anne-babalarının tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nün üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.

Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.

Dew,T.&Huebner,E.S.(1994).Adolescent' perceived quality of life: Anexploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32 (2),185-199.

Doğan, M., & Ceyhan, E. (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 4(15), 67-82.

Duncan, T. S. (2013). *A study of resilience and locusof control among homeless and non-homeless adults.*(Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.

Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Erdogan, E., Ozdogan, O., & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 1262-1267.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizincisınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gordon, K. A., & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and Fostering Resilience. *Performance Improvement*, 35(9), 14-17.

Greene, R. R., & Conrad, A. P. (2012). Resilience: Basic assumptions and terms. Resiliency: *An integrated approach to practice, policy and research*, 29-62.

Güçray,S.S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technolog* –TOJET,2(2).

Gündaş, A., & Koçak ,R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 795-802.

Gürgan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35.

Gürgan, U., & Dursun, H. S. (2013). The relationship between depression and resilience. *The science and education at the beginning of the 21stCentury in Turkey*, 1, 584-608.

Hart,D., Hofmann,V., Edelstein,W., &Keller,M. (1997). "The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: a longitudinal study of ıcelandic children" [Elektronic Version]. *Developmental Psychology*, 33(2),195-205

Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.

Hoffman, J. (2010). Kids can cope: Parenting resilient children at home and at school. *Parenting for Life. Toronto, ON, Canada: Psychology Foundation of Canada. Retrieved Mar*, 26, 2012.

Işık, Ş. (2016).Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6 (45), 65-76

Jew,C.L., Green,K.E., &Kroger,J. (1999). "Development and validation of a measure of resiliency" [Elektronic Version]. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32,75-89.

Johns, E.S. (2005). *Student achievement, risk and resiliency in elementary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit

Karabulut, N. (2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karabulut, N., & Balcı, A. (2017) Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).

Karaırmak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research*, 179 (3), 350-356.

Kararırmak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43

Kaya, H. B., Yılmaz, A., Soyer, F., & Sarıkabak, M.(2017). Spor Bilimleri fakültesi öğrencilerinin iç-dış kontrol odaklarına göre psikolojik dayanıklılıkları, *International Congress on Education*, Budapest/ Hungary, 18-21 May 2017

Keleş, D. (2009). *Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kurdek, L.A., & Fine, M.A. (1994). Family Acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: linear, curvilinear or ınteractive effects. *Child Development*, 65 (4), 1137-1146.

Leung, J.P. & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*,21,653-665.

Magnus, K. B., Cowen, E. L., Wyman, P. A., Fagcn, D. B., & Work, W. C. (1999). Correlates of resilient outcomes among highly stressed African American and White urban children. *Journal of Community Psychology*, 27(4), 473-488.

Malkoç, A., & Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek ,başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (43), 35-43.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.

Mc Farlane, A.H., Bellisimo, A. & Norman, G.R. (1995). Family structure, family functioning andadolescent well-being: The transcendent ınfluence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5).847-864

Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology,* 58(3), 291-298.

Mitchell, T., & Harris, K. (2012). Resilience: A risk management approach. *ODI background note*, 1-7.

Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*.(Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Onat, G. (2010).*Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları,* Ankara (29-30 Mart).

Öz, F., & Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 82-89.

Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Parker, G. R., Cowen, E. L., Work, W. C.,& Wyman, P. A. (1990). Test correlates of stress-resilience among urban school children. *Journal of Primary Prevention,* 11, 19-35.

Patterson, J. L. (2007a). *Are you a resilient leader*? Web: http://www.newswise.com/articles/are-you-a-resilient-leader adresinden 14.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Patterson, J. L. (2007b). Strengthening resilience in tough times. *Principal*, 86 (5), 16-22.

Patterson, J. L.,& Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for*. R. Greene (Ed.), Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research. (29-61). Washington, DC: NASW Press.

Riolli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of applied social psychology*, 32 (8), 1604-1627

Sahin Baltacı, H., & Karatas, Z. (2015). Perceived Social Support, Depression and Life Satisfaction as the Predictor of the Resilience of Secondary School Students: The Case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130.

Sahranç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C.,& Karahan, T. F. (2006, Aralık) Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 184-194.

Sastre, M.T. M. & Ferriere, G. (2000). Family decline and the subjective well-being on adolescent. *Social Indicators Research*, 49 (1),49-82.

Serbest, S. (2010). *The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on the irresiliency*. (Unpublished masters' thesis). Boğaziçi University, İstanbul

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behaviour. *Social indicators research,* 66,165-195.

Terzi, Ş. (2009). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (26), 77-86.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the kauai longitudinal study. *Development And Psychopathology*, 5, 503-503

Wood, A. M., Saylor, C., & Cohen, J. (2009). Locus Of Control and academıc Success Among Ethnically Diverse Baccalaureate Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*, 30(5), 290-294.

Yaycı, L. (2016). Lise Öğrencilerinde aileden algılanan sosyal destek ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 829-843.

Yılmaz, H., & Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11 (4),927-94.

VI. TURKCESS 2020 ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ
INTERNATIONAL EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES CONGRESS (Toplum 5.0 / Society 5.0)

"*Toplum 5.0 (Akıllı Toplum)*""*Society 5.0 (Smart Society)*" and Transdisciplinary Approach

October 30 2020, Tateo ARIMOTO

Visiting Professor, STI Program,

National Graduate Institute for Policy Studies

(GRIPS), Principal Fellow of Japan S&T Agency(JST)
and

Vice Director of International Institute for

Advanced Studies



Contents

1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries

Worst Drought in Decades Disrupts Life in Southeast Asia's Mekong Regions

The El Nino weather pattern and hydroelectric dams are blamed for the crippling drought Southeast Asia has been going through.





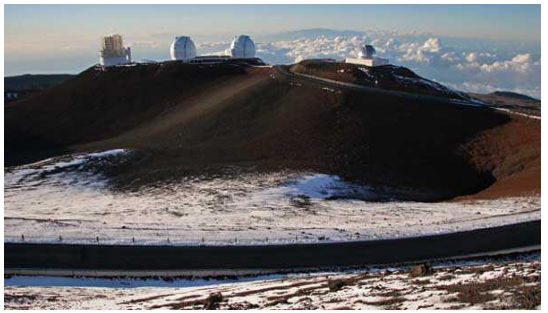
A Thai villager takes a selfie on parched land at the dried up Mae Chang reservoir in Lampang province, northern Thailand, on March 12, 2016. This ruined village had been underwater for 34 years since the Mae Chang reservoir was built in 1982, but the area has now re-emerged after water in the reservoir dried up.

Thai Buddhist monks stand near the almost dried-up Mae Chang reservoir in Lampang province, Thailand, on March 12, 2016



Welcome to the Home of the Keeling Curve

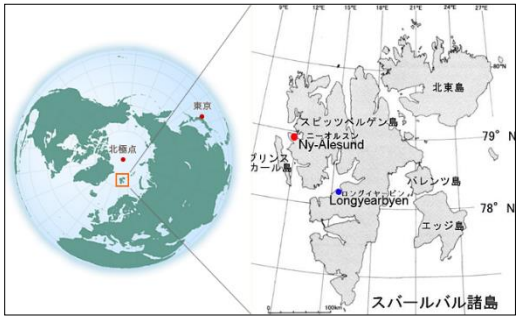
This site is dedicated to Dave Keeling, the first person to make high precision continuous measurements of carbon dioxide levels in the atmosphere.

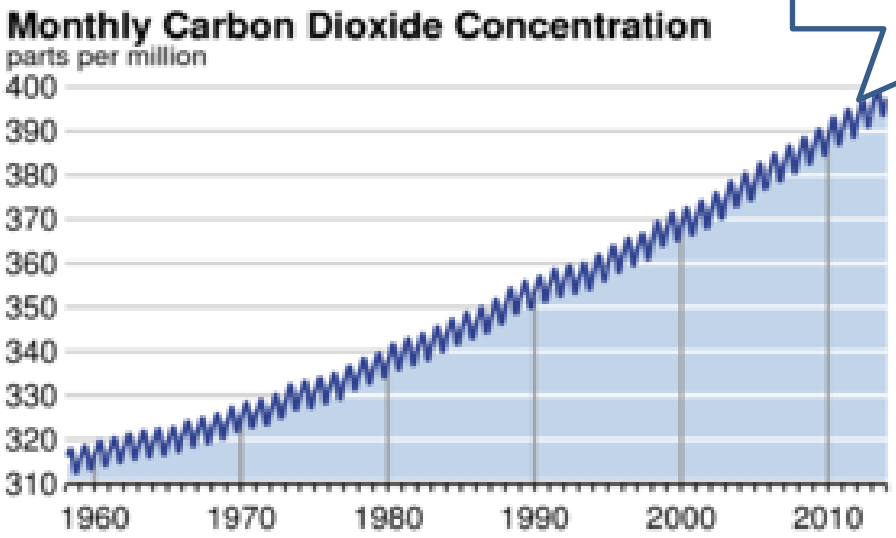


"Interface between International politics and science"
Scientific evidence based policy making



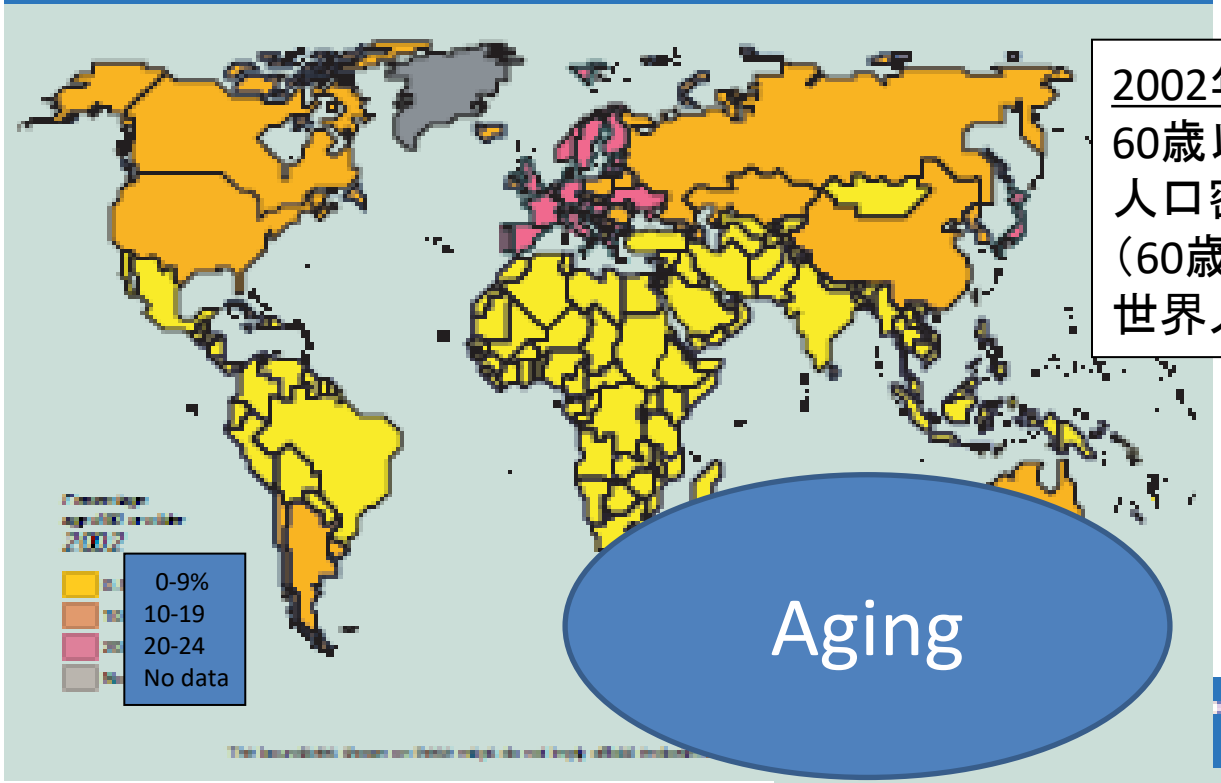
Fig. Climate observatory at HawaiiIsland



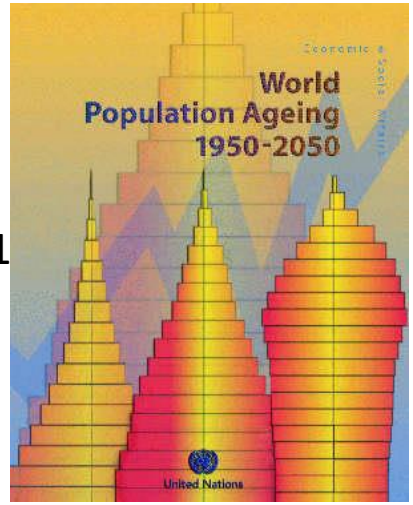




SIOS（Svalbard Integrated Arctic Earth Observing System）in Norway



2002年における
60歳以上の
人口密度
（60歳以上の
世界人口比率は1

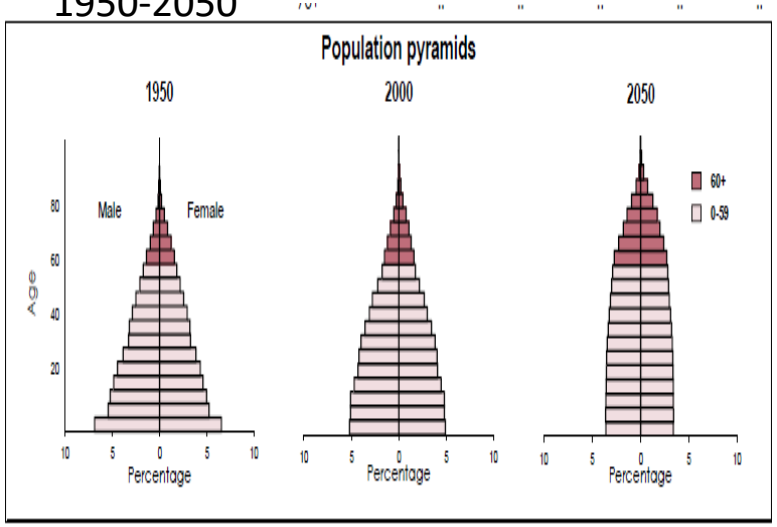


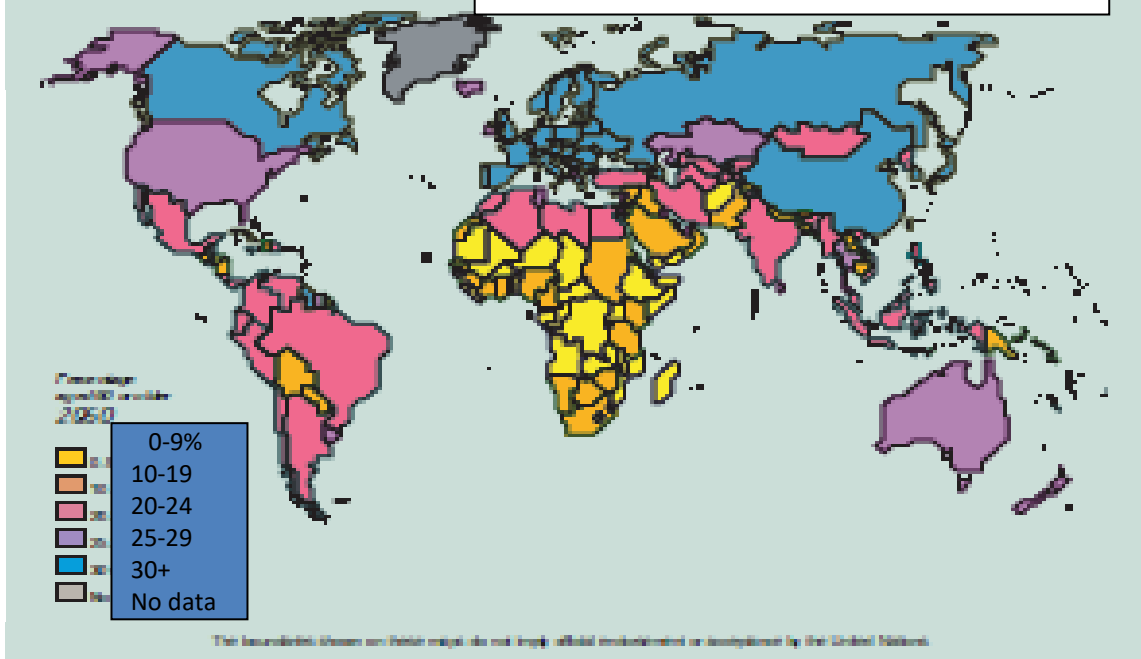
Aging

2050年における60歳以上の
人口密度
（60歳以上の世界人口比率は21

World Population Ageing:

1950-2050





“Cities of Opportunity”: a look at the world’s hubs of finance, commerce, sustainability and culture

The collaborative nine-year effort by PricewaterhouseCoopers and the Partnership for New York City .The enormous impact on companies and citizens caused a reassessment of what needed to be done to keep cities, vibrant engines of a globalizing economy.



Since 1989

Now 2020

2030

2050

Great Transformation

End of the Cold-War

Digital Revolution

"Globalization and Nationalism

Complexity & Uncertainty"

"The Great Reset" (Davos 2021)

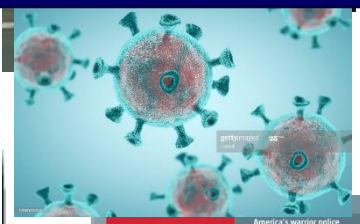
- Sust
  Resilience & Suvivability
- Climate change, Energy &
  Natural resources
- Water, Health,Food, Biodiversit
- Disasters & Pandemic
- Knowledge & Aging society
- Poverty, Terror & war





Disasters, Pandemic & Terror







SDGs , Climate Change & Resilience





Economic Crises

University Reform

New World Order

Since 1999

“World Science Conference”

(UNESCO/ICSU)

'Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge'

– Science for the 21st Century

A New Commitment , Social Contract –



20th Century

☆ Science for knowledge

Knowledge for progress





21st Century

☆ Science for knowledge

☆ Science for peace

☆ Science for Development

☆ Science in society &

Science for society

World Science Forum ; Every 2 years

2019: 20 years’ anniversary:

“Ethics and Responsibility of Science”

Science, Technology and Innovation in the 21st century

- STI for knowledge & education
- STI for profit
- STI for competitiveness
- STI for growth
- STI for employment
- STI for wellbeing & quality of life
- STI for safety, security & social cohesion
- STI for sustainability & resilience

Redesigning STI policy and its ecosystem,
Policy for science and Science for policy
Local – national – regional – global

Contents

1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries

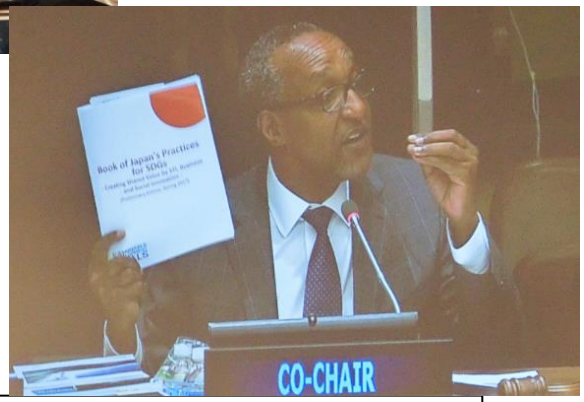
Sustainable Development Goals (SDGs)
2030 Agenda, STI for SDGs Forum





Multi-stakeholder Forum
on Science, Technology and Innovation (STI) for the Sustainable Development Goals,
Since 1st: June 2016 ～,
at UN Headquarters, NY





- STI for SDGs Forum
- May every year, United Nations HQ.
- More than 100 countries and organizations.1000 people.
- 1st meeting: Co-chairs：Macharia Kamau, Permanent Representative of Kenya to the UN, and Vaughan Turekian, Science and Technology Adviser to the US Secretary of State



Resolution by the UN General Assembly, September 2015
" Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development "



Multi-stakeholder Forum on Science, Technology and Innovation for SDGs: STI for SDGs Forum since 2016, NY



Sustainable Development Goals (SDG)



Goal 1. End poverty in all its forms everywhere
Goal 2. End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture
Goal 3. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages
Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all
Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls
Goal 6. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all
Goal 7. Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all

No one left behind,
Inclusive, resilient,
Transdisciplinary,
Beyond the Boundaries

Goal 8. Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all

Goal 9. Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation

Goal 10. Reduce inequality within and among countries

Goal 11. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable

Goal 12. Ensure sustainable consumption and production patterns

Goal 13. Take urgent action to combat climate change and its impacts*

Goal 14. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development

Goal 15. Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss

Goal 16. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels

Goal 17. Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development







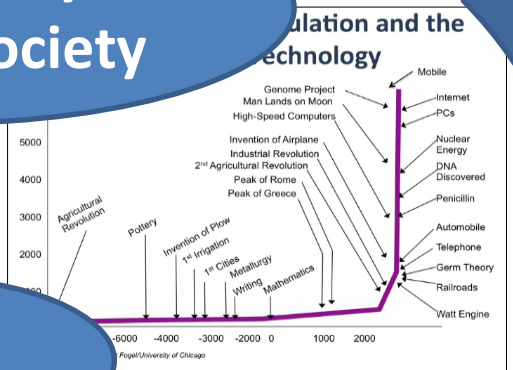


Global history of S&T and society

SDGs & Society 5.0



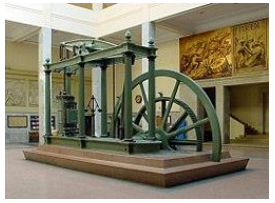




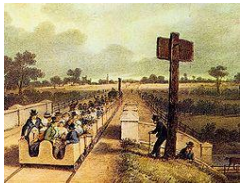




















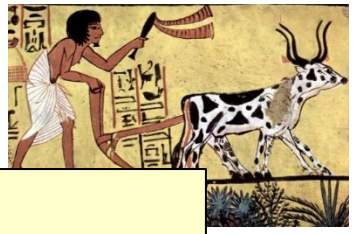










Global history of S&T a

Society

“Society 5.0”

① Hunting–gathering society狩猟採集
: millions years ago

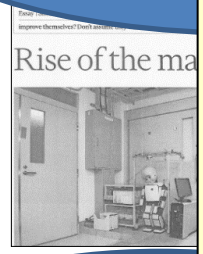
② Agricultural society農業
: 10 thousand years ago

③ Industrial society工業
: 3 hundred years ago

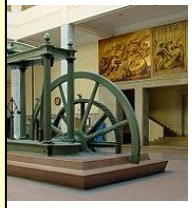
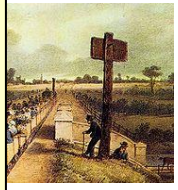
④ Information society情報
: 70 years ago

⑤ Cyber-physical society AI・データ
: now














Framework for "STI for SDGs and Society 5.0 "



Ex : SDGs#11 Smart cities

Policy & ELSI
(Ethics, Legal and Social Issues)

International Cooperation

Services and systems
- Smart Food Chain Systems
- Integrated Material Develop Systems
- Energy Value Chains
- Hospitality Systems
- Intelligent Transport Systems
- Disaster Prevention & Reduction Systems
- Smart Production Systems
- Infra Maintenance System
- Global Envi. Data Platforms
- Regional Inclusive Care Systems

Transformation
Convergence,AI and Big data

Data base and its utilization
- Geographical data, Medical data, Earth observation
- Production & Consumption, Cloud, 3D map, GPS, Big data

Knowledge creation and management
- IP management, Interface, Defining data format
- Natural Sci, Engineering, Social Sci., Humanities, STEAM edu. & Local knowledge
- International standardization, Rules and guidelines

New partnership by people, public, private, universities, NGO etc.

Local – National – Regional – Global

Modified by JST, from CSTI

Transforming our world

Transforming sectors in modern society (industry, academia, government, people…) through Cyber Physical System(CPS)

Degree of ICT Use

university

Science

Education

engineering

Health

Retails

Social media

Smart phone 10 years

Internet 30 years

Agriculture

Energy

Mobility

Cyber

Human Brain, Body, Society

Manufacturing

Physical



×

「4th Industrial Revolution」(Davos 2016)、「The Great Reset」(2021)

Navigating the next industrial revolution

Revolution	Year	Information
1	1784	Steam, water, mechanical production equipment
2	1870	Division of labour, electricity, mass production
3	1969	Electronics, IT, automated production
4	?	Cyber-physical systems

Emerging Technologies to Create New Transformation

Environment and Energy

- Power grid management
- Electrification, new battery
- Hydrogen technology
- CO_2 capture and storage/usage
- New plastics



Biotechnology

- Gene editing, synthetic biology
- Single-cell/whole body analysis
- Gene and cell therapy
- Regenerative medicine
- Agri tech



Digital technology

- Cyber-physical-system (CPS)
- Big data, AI
- 5G
- Soft robotics
- VR, AR, tele-existence
- Blockchain



Nano/quantum technology

- IoT/AI chips, wearable devices
- SiC/GaN power electronics
- Materials informatics
- Critical materials
- Quantum computing and measurement

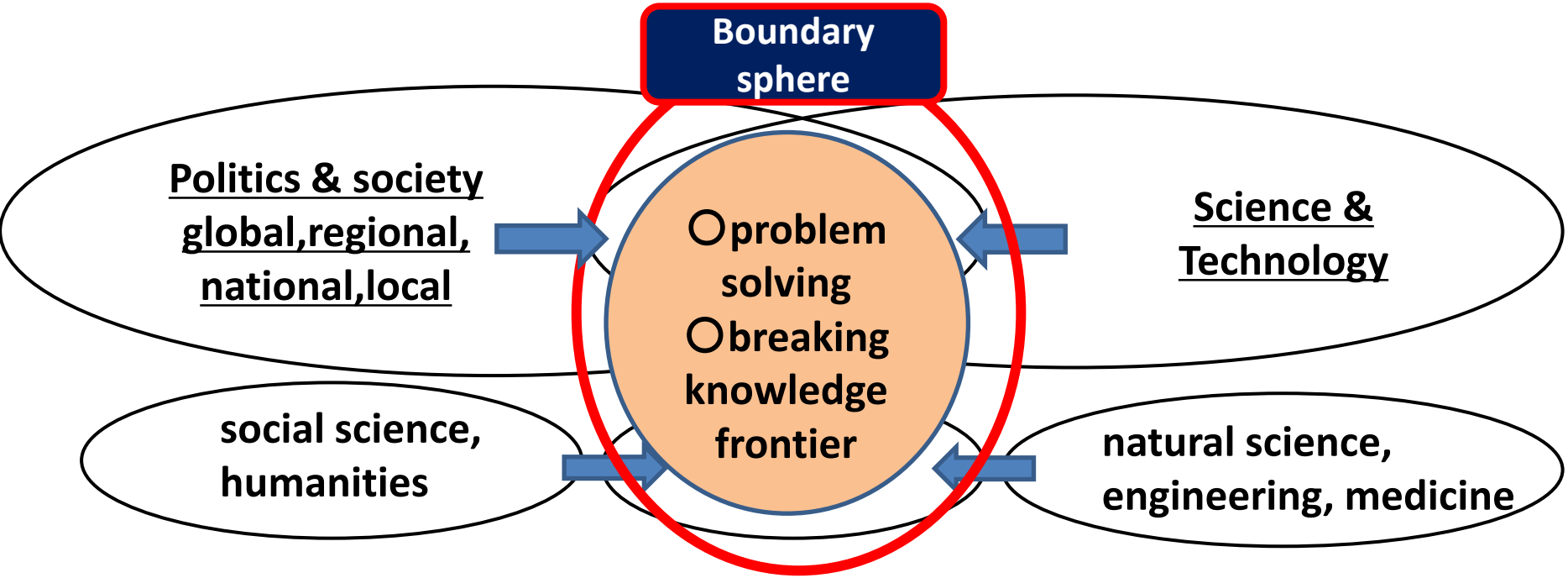


Digital convergence

- Data-driven decision making
- IoBMT for precision medicine
- Advanced ITS
- Human/robot co-existence
- Material/resource circular system
- Smart manufacturing
- Smart agriculture
- Resilience engineering

Source: JST CRDS "Panoramic View of the System and Information Science and Technology 2019"

Science – policy interface in the 21st century
Bridging science and politics and society



Question(social needs ,Foersight) → agenda setting → Data → Analysis → Design → Action → evaluation・・・

Vision, ethica, code of conduct, ELSI、role and responsibility of science and scinetists :ICSU and SSC merger, International government science advice network, IPCC, GRC, WSF, AAAS, ESOF, J-AGORA,SASF etc

Regulation, Rule-making and Ethical Principles for Emerging Technologies

G20 OSAKA Summit

- **"Osaka Track"** for international rule-making on trade-related aspects of electronic commerce
- **Data Free Flow with Trust**
- **G20 AI Principles: Principles for responsible stewardship of trustworthy AI**
  (1)Human-centered values and fairness,
  (2)Transparency and explainability,
  (3)Robustness, security and safety,
  (4)Accountability

ELSI (Ethical, Legal and Social Issues) and RRI (Responsible Research and Innovation)



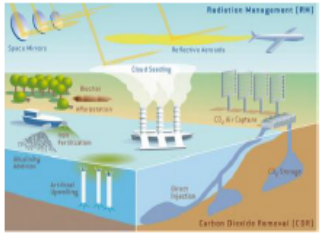
Gene Editing / Synthesis Biology



Lethal Autonomous Weapons



Artificial Intelligence and Human Values



Geoengineering

Need for International Collaborative Platform

- For regulatory coordination, common principles, standardization and trust-building
- Harmonization of national and local efforts with international efforts
- Consideration of reginal context and values

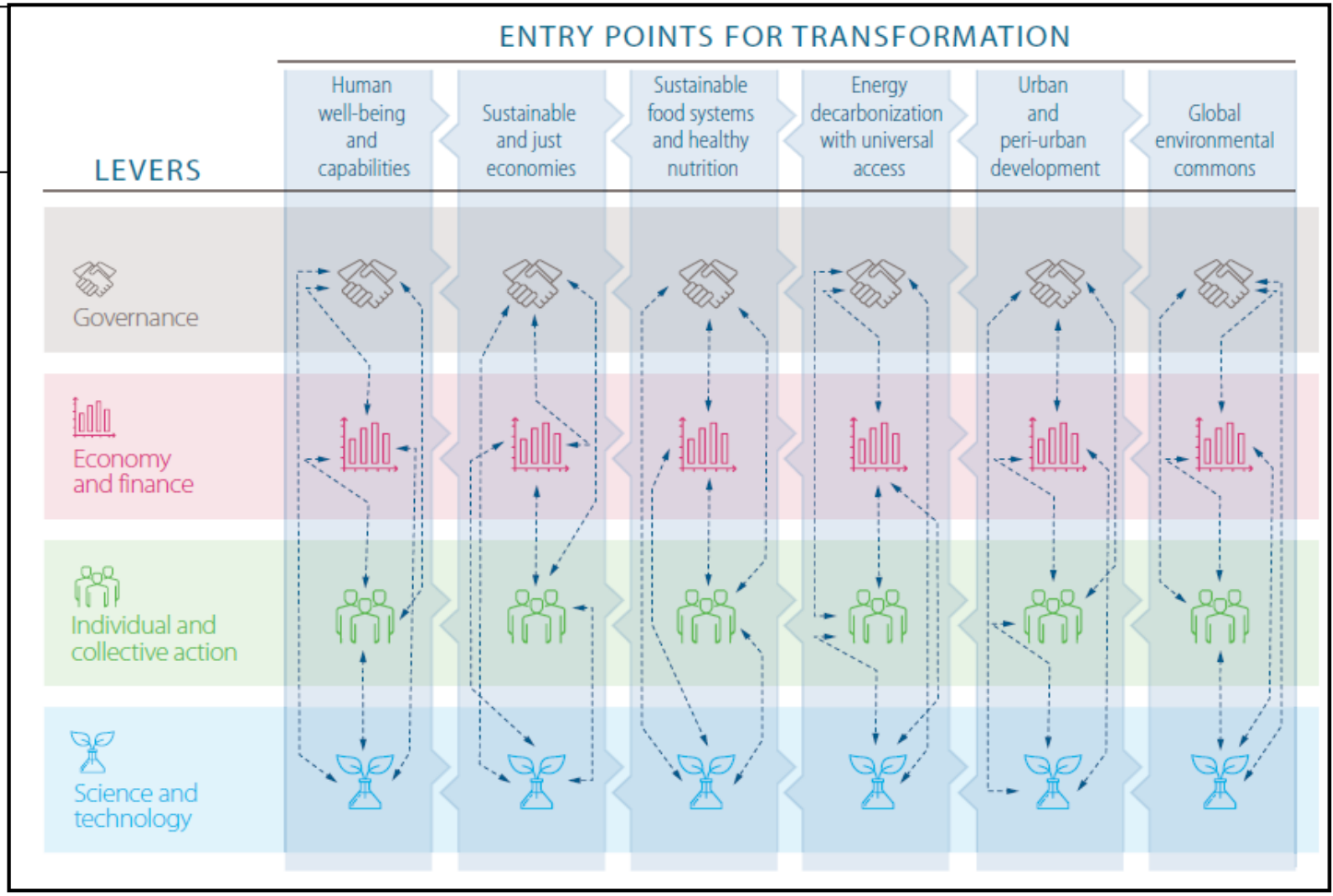
Contents

1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries

UN recommends “4 levers” and & “6 Entry Points for Transformation”

UN Global Sustainable Development Report (GSDR）2019





Lacking important items for SDGｓ：
① Military conflicts ② Stock farmer , ③Spiritual values , ④ Culture, ⑤drug , ⑥Animal welfare , ⑦Gene editing

出典: UN Global Sustainable Development Report(GSDR）2019（図面に日本語訳（仮訳）の付加）

IIASA・The World in 2050(TWI2050)
「2050年の世界」に向けた6つの変革」

"TWI2050 is to provide fact-based knowledge and scieitific foundations to support policy process and implementation of SDGs"

⑥デジタル革命
Digital revolution
Artificial intelligence, big data, biotech, nanotech, autonomous systems





①人間の能力と人口動態
Human capacity & demography
Education, health, ageing, labor markets, gender, inequalities

⑤スマートシティー
Smart cities
Decent housing, mobility, sustainable infrastructure, pollution



SDGs:
Prosperity
Social Inclusion
Sustainability

TWI2050
The World in 2050
www.twi2050.org



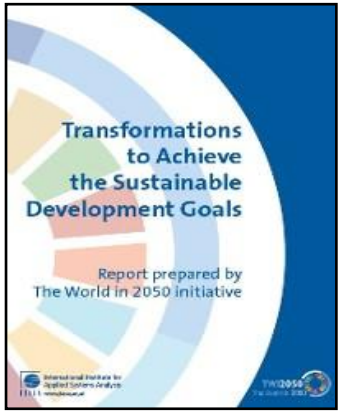
②消費と生産
Consumption & production
Resource use, circular economy, sufficiency, pollution

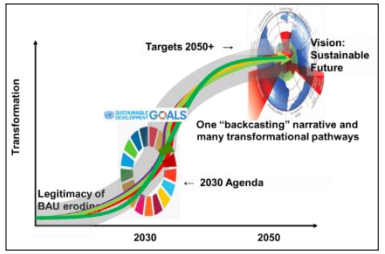
④食料・生物圏・水
Food, biosphere & water
Sustainable intensification, biodiversity, forests, oceans, healthy diets, nutrients





③脱炭素とエネルギー
Decarbonization & energy
Energy access, efficiency, electrification, decent services





SDGsの実現に向けたバックキャスティング・モデリングを基に、持続可能なトランスフォーメーション経路をモデリング分析で描き出し、2050年に向けて6つのドメインにおける変革を提案。

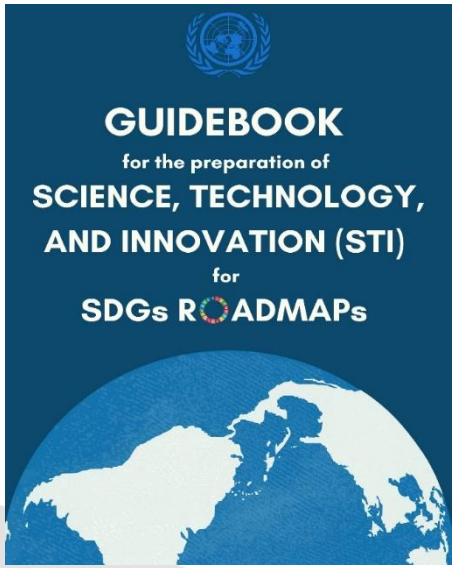
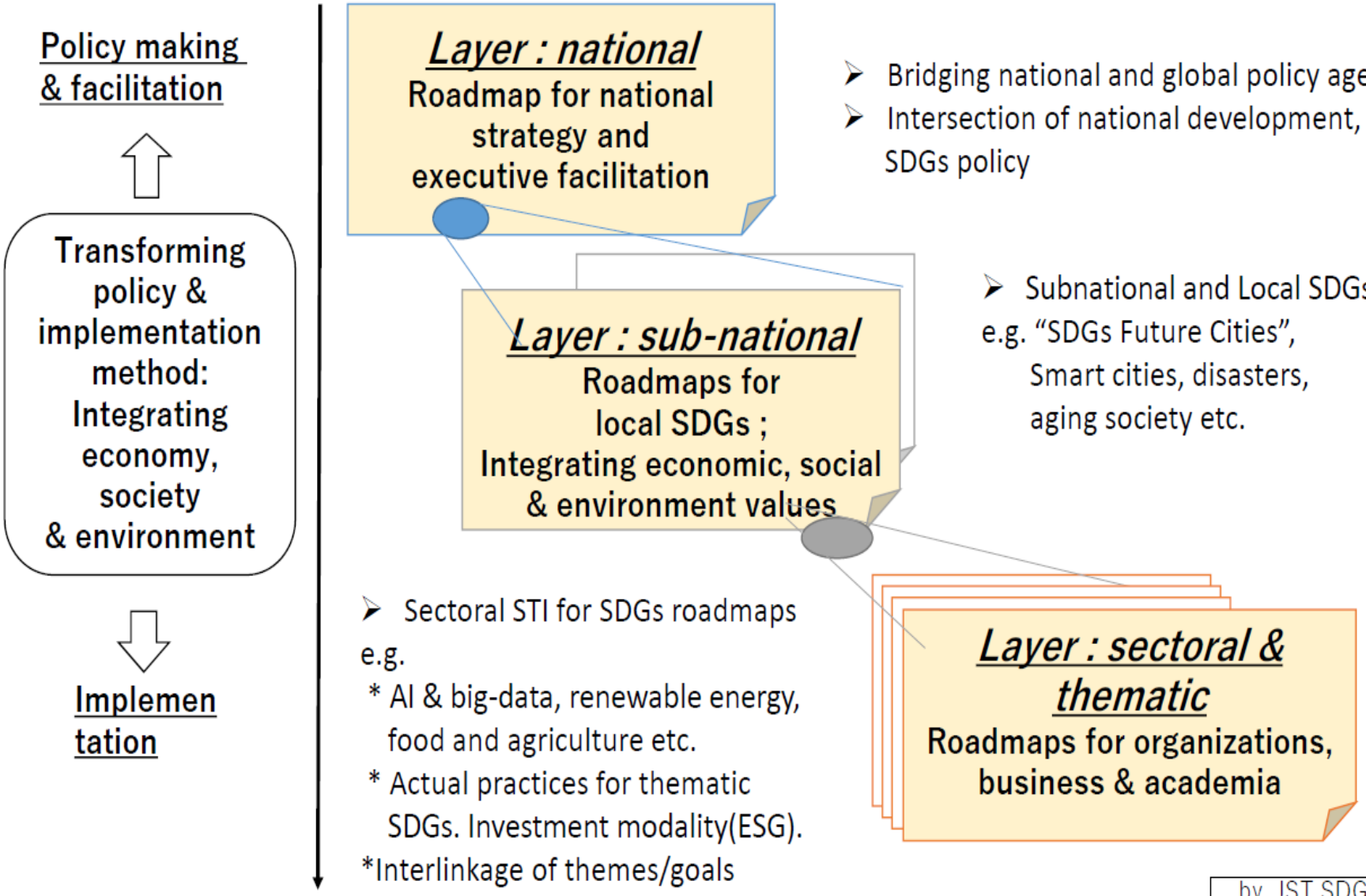


Figure 2.1 Intersection of Development, STI and SDG Plans and Key Actors

Multi-layered roadmaps



by JST SDGs task force

Transdisciplinary Research

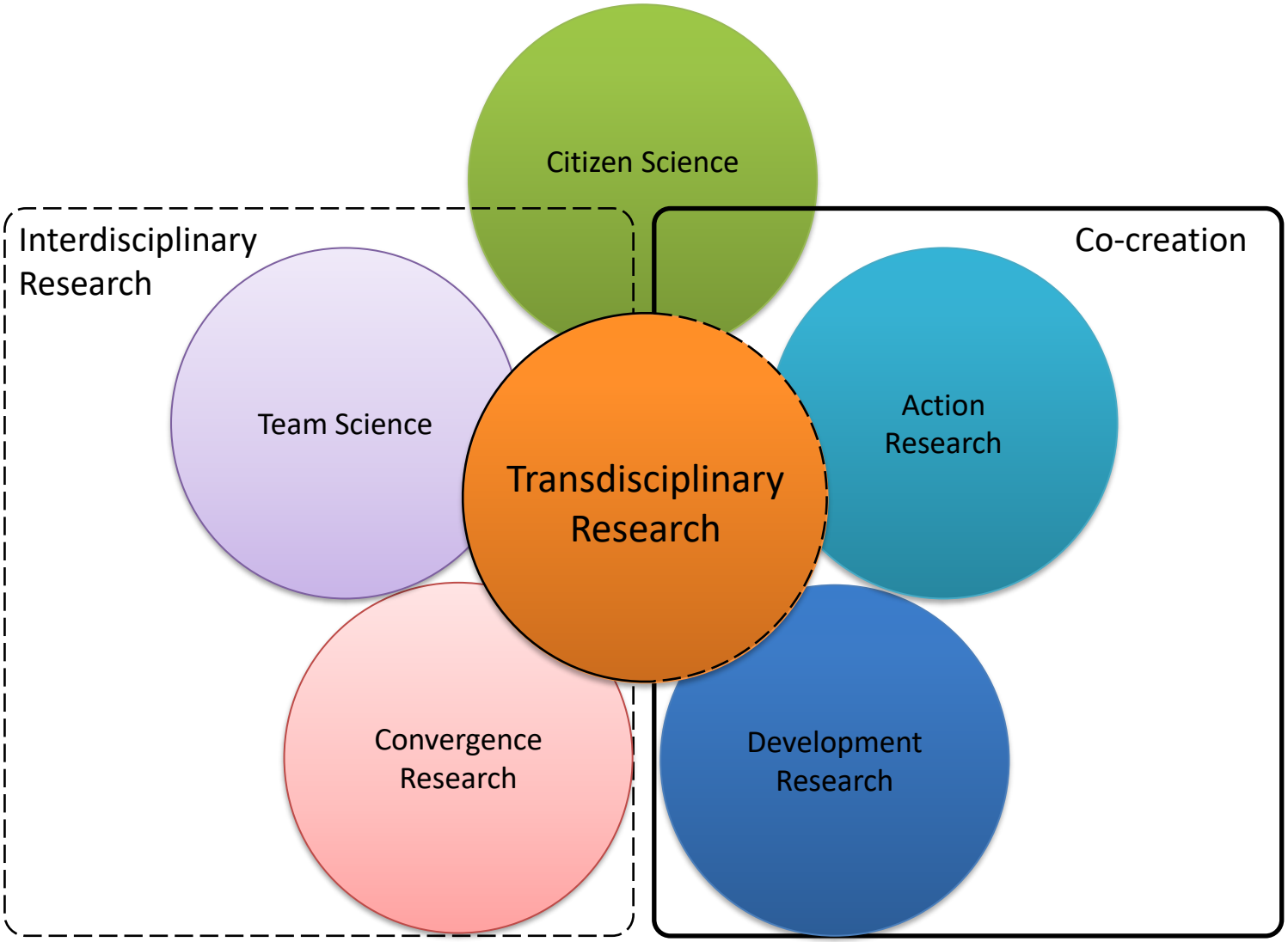
Transdisciplinary research is important for developing solutions to complex societal challenges, including the SDGs.

Key features of transdisciplinary research:

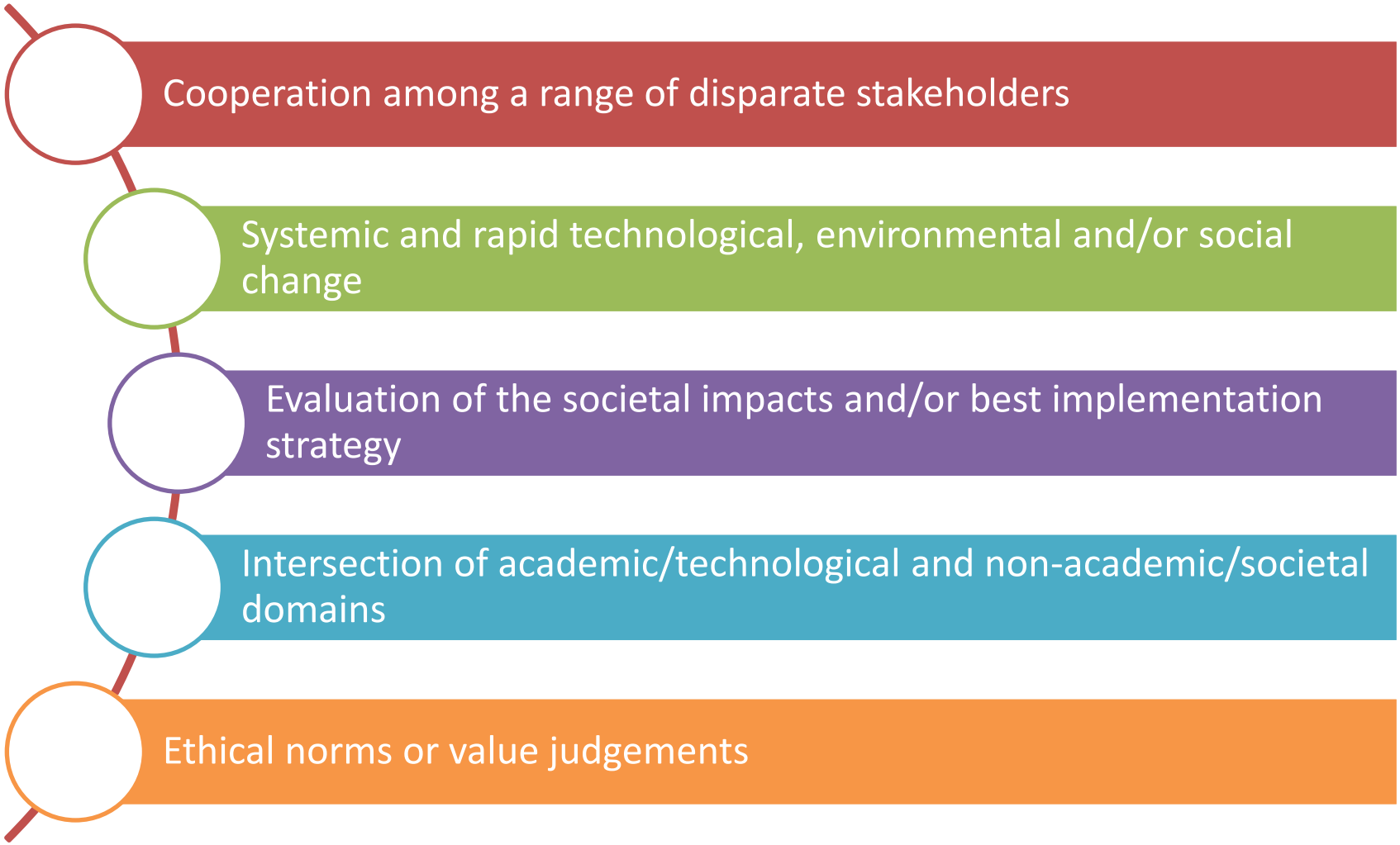
1. Collaboration between **natural and social sciences/humanities**
2. Engagement of **non-academic stakeholders**, such as public officials, citizens and commercial or not-for-profit organisations



Transdisciplinary research and related concepts



Which problems require transdisciplinary research?



OECD TDR（Transdisciplinary Research) Project, 28 Case studies,



Lead Country	Subject Areas	Cases
Belgium	Food, land use, environment	3
Colombia	Traditional music	1
France	Climate change, transport, atmospheric pollution and health	2
Germany	Solar energy-food nexus, water resource management, agriculture	3
Japan	Natural disasters, energy, bio resources and disaster, mobility and ageing	3
Korea	Community policing	1
Netherlands	Water and health, CO2 emissions, energy	3
Norway	Climate change, risk governance, sustainable fish industry, Public health	4
Switzerland	Public health, water management, urban planning	3
UK	Pig industry, solar energy	2
USA	Water resource, energy, health technology	3

TDR and Covid-19/crisis management

〇Amidst the finalization of this report we are all confronted with the most formidable planetary societal challenge: the Corona Virus Disease (COVID-19) pandemic.

〇National states are in a normative dilemma of reducing death at the cost of economic bankruptcy, or accepting a number of deaths to ensure the survival of businesses and jobs. Governments and experts alone cannot solve this dilemma. All actors having a stake and there is a need for integrated knowledge and societal consensus on long-term options and actions.

〇Hence, COVID-19 is a prime example of the need for TDR that effectively brings together science and practice at local, national, regional and global level.

- Participatory stakeholder processes, engaging natural- and social sciences join academic and non-academic knowledge to address:
  How can disease control be effective while maintaining economic activity and social peace?
  How best can societal life and economic activity start again after COVID-19?

Contents

1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries

SDGs Future Cities 2019 - Boosting SDGs in regional level



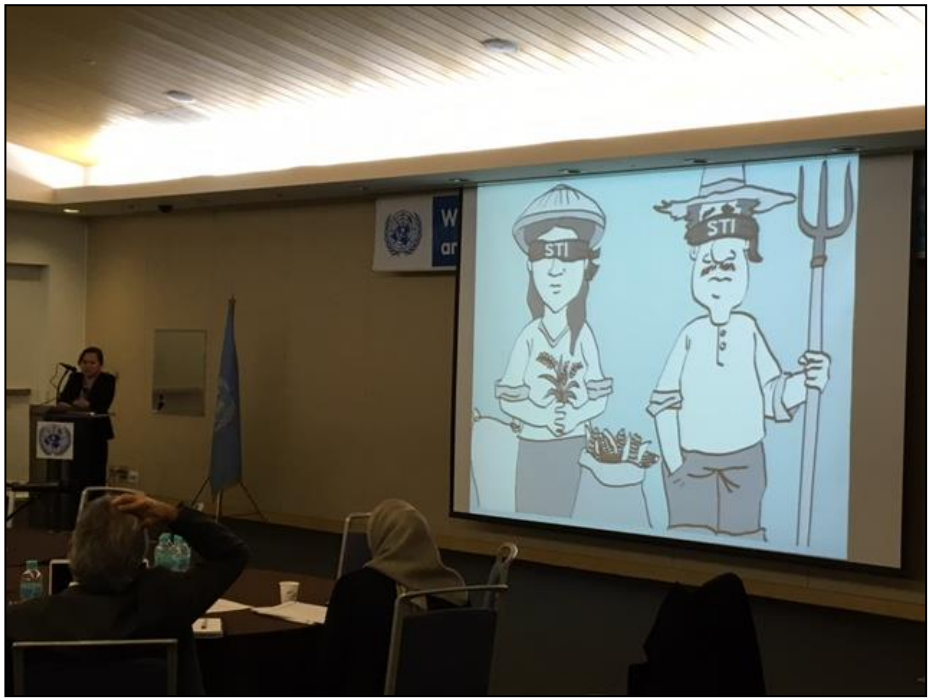
Local SDGs

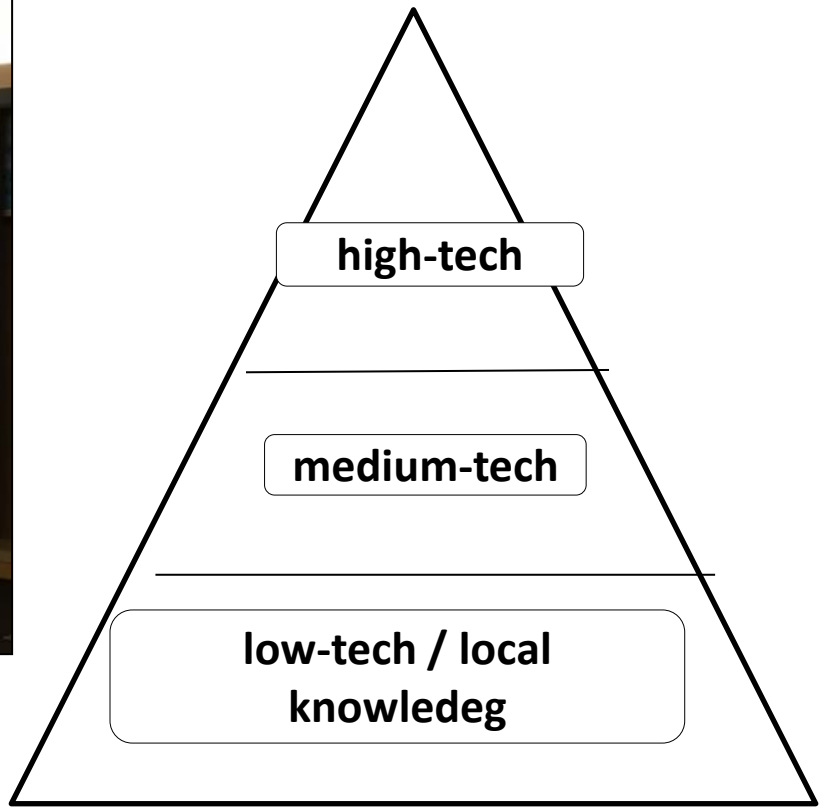
Cities indicated in green letters: SDGs Future Cities (including Local Government SDGs model projects), total **10** cities.
Cities indicated in blue letters: SDGs Future Cities, total **21** cities.

Selection criteria :
Universality, Inclusiveness, Participation, Integration, Transparency & Accountability

Sharing cases & experiences;
Customization &
Commonization


SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS
地方創生SDGs国際フォーラム 2020
地方創生の一層の推進に向けて
～自律的好循環形成に向けた官民連携～
本フォーラムでは、SDGsを共通言語とした地方創生の推進にあたって、政府、地方公共団体及び民間団体等の様々なステークホルダーがこれまで行ってきた取組について、事例の共有や、今後の方向性についての考察を行います。また、SDGs達成への取組を通じて、地域における資金の還流や再投資を促し、「自律的好循環」を形成するため、それぞれのステークホルダーが持つ役割や課題等について議論を行い、国内外への展開につなげることを狙いとしています。
◆日程：2020年１月10日（金）10:00～17:00
◆場所：日経ホール
東京都千代田区大手町1-3-7 日経ビル
主 催：内閣府、地方創生SDGs官民連携プラットフォーム
後 援：日本経済新聞社
Stimulating local SDGs,
International Forum cohosted
by the Cabinet Office
& Local Governments
International Forum On SDGs For Regional Revitalisation
Towards Revitalising Cities, People, and Careers
LOCALISATION OF SDGs : TO REVITALISE KUALA LUMPUR
Datuk Mahadi bin Ngah
Advisor for Planning,
Kuala Lumpur City Hall, MALAYSIA
Nikkei Hall, Chiyoda, Tokyo
10th January 2020
A valuable framework to support the transition to the new OECD regional development paradigm
TRADITIONAL APPROACH TO REGIONAL DEVELOPMENT
NEW REGIONAL DEVELOPMENT PARADIGM
Sectoral
One-size- fits-all
Top-down policy-making & implementation
神奈川県
かながわプラごみゼロ宣言





Local – national – regional – global

WASSHA

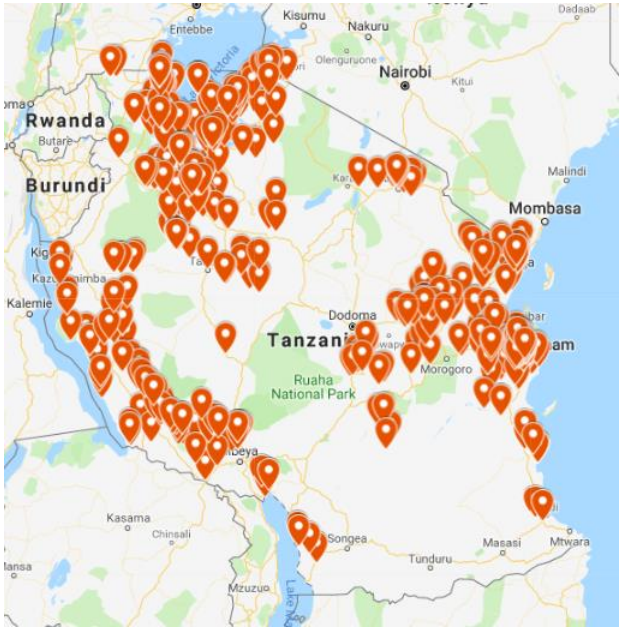
"Power to the People in Tanzania"







120 Tanzanians 11 Japanese	1,200	Over 1.5 M



Broadly accepted all over Tanzania

https://wassha.com/

Safe Water for All

Cost Reduction of the Seawater Desalination by New Carbon Nanotube Nanocomposite RO Membrane



The new CNT/PA membrane test plant.

Safe Water in Tanzania – the Global Aqua COI of Shinshu University has launched a co-project with the Tanzanian Universities.





https://www.shinshu-u.ac.jp/coi/english/

Inclusive Innovations by Private Sectors

Sumitomo Chemical

Long-lasting insecticidal mosquito net (Olyset™ Net)



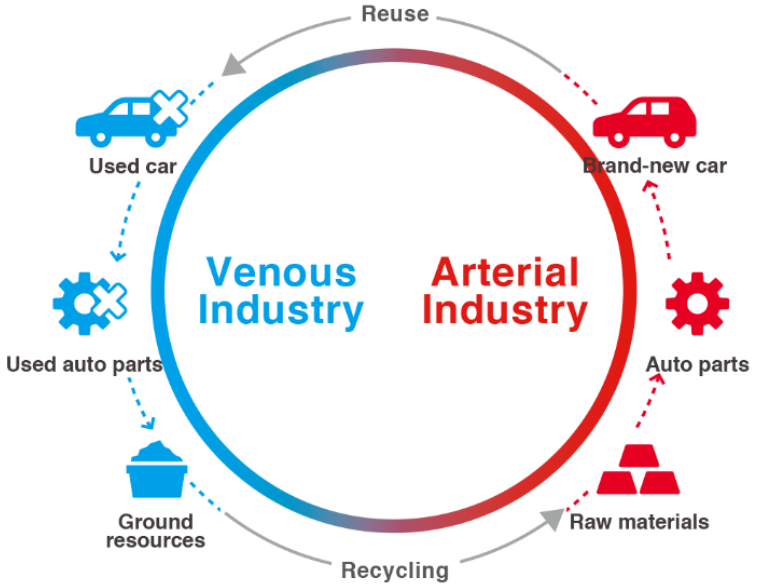
Photograph ©M.Hallahan /Sumitomo Chemical

https://www.sumitomo-chem.co.jp/english/sustainability/society/region/olysetnet/

KAIHO INDUSTRY

Automobile Recycling





https://kaihosangyo.jp/english/#

LIXIL

SATO (Smart, fresh toilets)



http://www.sato.lixil.com/

https://www.lixil.com/en/makeasplash/

SATREPS

(Science and Technology Research Partnership for Sustainable Development)

SATREPS

☐Environment and Energy

☐Disaster Prevention and Mitigation

☐Bioresource Utilization

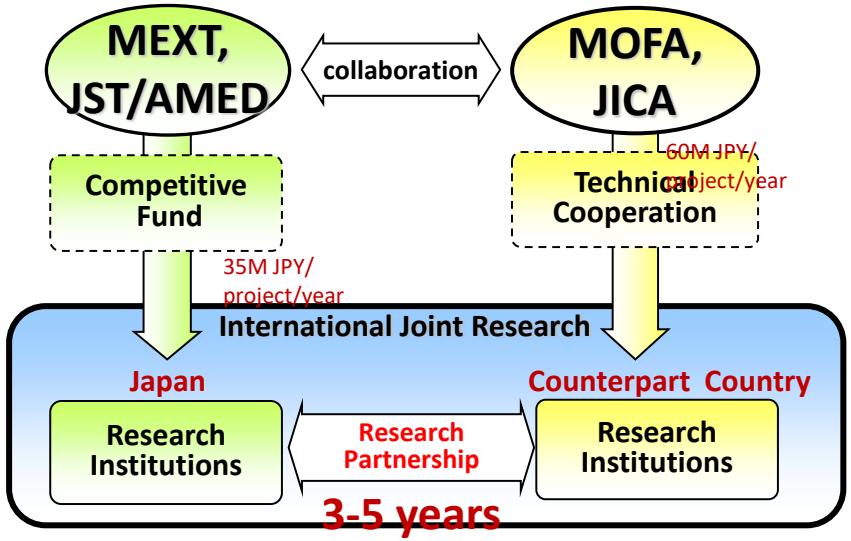
☐Infectious Diseases Control*AMED

Aims

1. **Enhancing Cooperation in Science & Technology**
   Building win-win relationships between Japan and counterpart countries
2. **New Technology, New Knowledge, Innovations**
   Addressing global issues and advancing science
3. **Capacity Development**
   Boosting self-reliant R&D capacity and sustainable research systems, training human resources and coordinating networking between researchers

Practical Utilization & Implementation of Research Outcomes for the Society

International joint research implemented through collaboration with Official Development Assistance (ODA)



145 projects in 51 countries from 2008 to 2019

SATREPS For the Earth, For the Next Generation

Examples of Outcomes

Creating Rice Varieties and Cultivation Technology Tailor-made for Kenya's Environment

【Environment and Energy (Global - scale Environmental Issue

Adoption FY 2012 Kenya project
'Rice Research for Tailor-made Breeding and Cultivation Technology Development in Kenya'





Standing Up to Earthquakes and Tsunamis: Joining Hands with Peru across the Pacific

【Disaster Prevention and Mitigation】

Adoption FY 2009 Peru project
'Enhancement of Earthquake and Tsunami Disaster Mitigation Technology in Peru'





Study of the earthquake resistance of buildings

Elucidated the status of Leptospira infection and developed prototype diagnostic kit

【Infectious Diseases Control】

Adoption FY 2009 Philippines project
'Prevention and Control of Leptospirosis in the Philippines'





Japan' efforts in the past decades :
We can transform our society through combination of technological innovation & social innovation.



Present

Mt.Fuji & Tokyo city center



50 years ago

SDGs # 2,3,6,7,8,9,11,12,14,15
social cohesion, stability & peace

Industrial area in Kyushu



50 years ago

Present

Tokyo metropolitan area



50 years ago

Present

"OECD Environmental Performance Reviews JAPAN" ; "Japan has made steady progress in addressing a range of traditional environmental problems, notably air emissions, water pollution, and waste management."

Contents

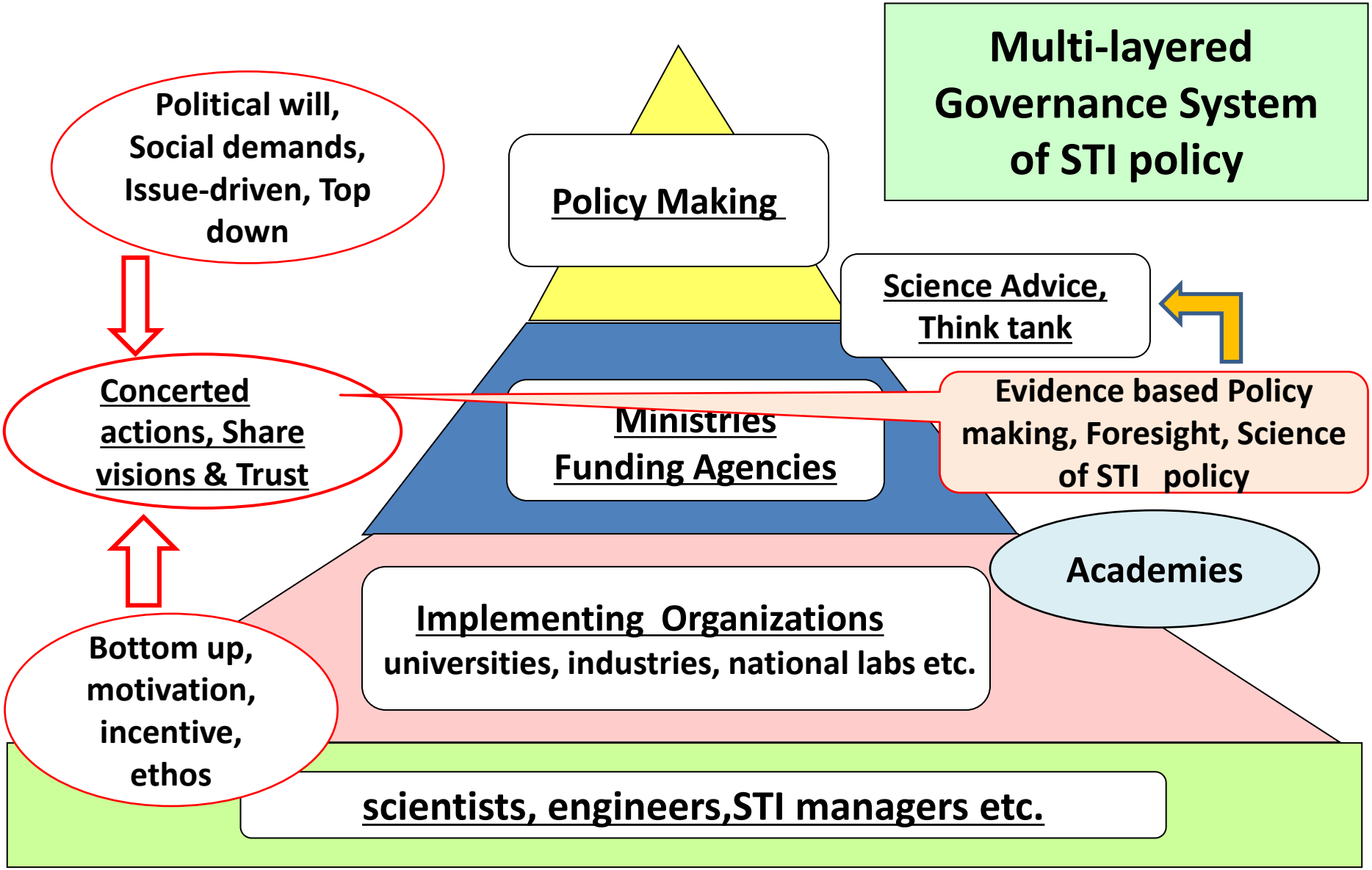
1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries

What is Science, Technology and Innovation Policy ?

Policy for S&T ; ex. Allocation of STI resources, Institutional reform (university, research funding system, evaluation, education, tax, patent system etc).

S&T for Policy ; Use of S&T knowledge for addressing socio-economic issues (cities & habitats, energy, natural resources, environment, agriculture, health, aging, QoL, manufacturing, transportation, communication etc,)

⇒local, national, regional, global



Reshaping STI system to meet changing world

Newly reinforced “Council for Science, Technology and Innovation (CSTI)”



“Revitalizing Japan’ economy and industry”
Under Abe Adm(LDP) Dec 2012～

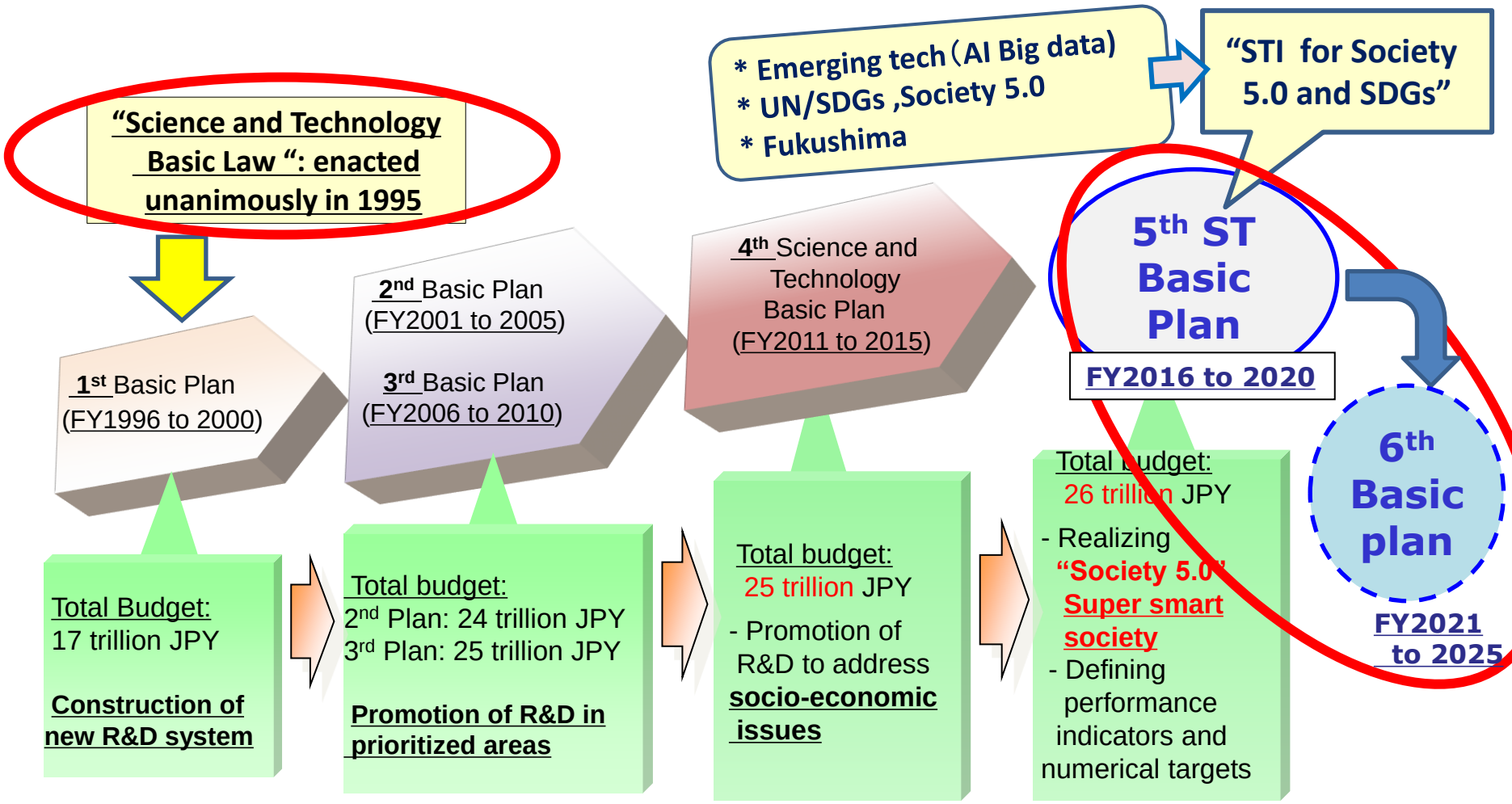
Economic & Industrial policy
and STI policy
Politics and Science







Outline of STI Policy Framework in Japan



Science – Policy – Society Interface

Science in society, Science for society

- Designing future society (sustainability science)
- Mission-oriented research
- Risk reduction through science and technology, ELSI & ESG

Data-driven science and technology

- Digital integration through data science and AI
- System construction and rule-making for data collection, storage and utilization
- Human resource development and information literacy improvement

Co-creation

- Harmonization of humanities, social sciences and natural sciences（trans-disciplinary research)
- Open science, citizen participation
- Co-creation hub function for universities, national laboratories & industry, new PPP
- International collaboration, brain circulation

Diversity, inclusiveness

- Diverse values based on history and culture
- Diverse gender, generation, citizen participation beyond the boundaries
- Protection of vulnerable communities
- Mixed finance

Government of Japan SDGs Promotion Headquarters Meeting (Dec.2017)

Japan. Committed to SDGs

1. Core message : Realize a rich and vibrant future through promoting the SDGs

- Japan will take initiative to demonstrate how to realize a rich and vibrant future amid of globalization and population aging as Japan's SDGs Model.
- Japan will take the opportunities of hosting **the G20 and Tokyo International Conference on African Development (TICAD) in 2019, the Tokyo Olympic and Paralympic Games in 2020** where Japan is expected to lead global agenda.
- SDGs Headquarters decided **"SDGs Action Plan 2018"** that includes the basic directions of Japan's SDGs Model and its major efforts. Prime Minister Abe instructed all Ministers to steadily implement the Action Plan and to strengthen and expand their efforts by mid-2018.

2. Three basic directions of Japan's SDGs Model



(1) Promotion of Society 5.0 that corresponds to SDGs

- **Promote "Society 5.0" and "Productivity Revolution" (with IoT, Big Data and AI) in order to respond to the SDGs.**
- Launch an initiative to promote the SDGs management and drafting **international roadmaps to promote "STI for the SDGs")**
- **Japan Business Federation (Keidanren) commits to SDGs through revising "Charter of Corporate Behaviors".**

(2) Regional vitalization driven by the SDGs

Promote the SDGs in local areas making the most of their **unique needs and strengths**, and vitalize local areas and create **resilient, environmental-friendly and attractive communities**.

- **Newly create a project "SDGs Models of Local Governments" through which the entire central government will intensively support selected local governments in their SDGs implementation**, and expand success and lessons learnt to other local governments.



(3) Empower next generations and women

- Promote steadily the "**work-style reform**," women's active role and "a revolution in human resources development".
- Foster **next-generation leaders** for implementing the SDGs through education.
- Promote international cooperation in the major areas of SDGs such as health (including Universal Health Coverage (UHC)) as well as gender, education and disaster risk reduction.





3. Implement and expand major efforts by the GoJ , whole of government approach, to crystalize the Japan's SDGs Model

Contents

1. Global issues and Science & Technology
2. Sustainable Development Goals, Society 5.0 and Digital Technologies
3. How to achieve SDGs goals, globally, nationally and locally
4. Localization of SDGs
5. STI Policy Structure and Process : Japan's case
6. Expanding networks beyond the boundaries





INGSA (International Network of Government Science Advice),
1st Conf. 2014 in Auckland,
2nd Conf. 2016 in Brussels,
3rd Conf. on Nov , 2018 in Tokyo
4th April 2020, Montreal, Canada

International Network for Government Science Advice(INGSA) 2018, Tokyo Nov.5-8

300 participants
160 from abroad,
50 countries,
People, Politicians,
Industry, Government,
NPO, Academia

Science-Policy-Interface
UN-SDGs,
Disasters, AI and
Big Data, Genome,
local-national-
Regional-global、

Capacity Building,
Institutions,
Beyond boundaries,
Next generations







International Network for Government Science Advice

- Operates under the aegis of ICSU, as the legal entity
- A memorandum of understanding with UNESCO signed yesterday
- Concerned with all dimensions and levels of science advice
- Roles
  - Forum networking
  - Promote research and resources
  - Capacity building workshops
  - Thematic workshops
  - Principles of science advice (ICSU, UNESCO, WSF 2017)
- Membership is open to academics, practitioners and policy makers

INTERNATIONAL COUNCIL FOR SCIENCE

www.ingsa.org

INGSA

Inaugural General Assembly of the International Science Council (ISC)

「国際科学会議と国際社会科学協議会の合併」

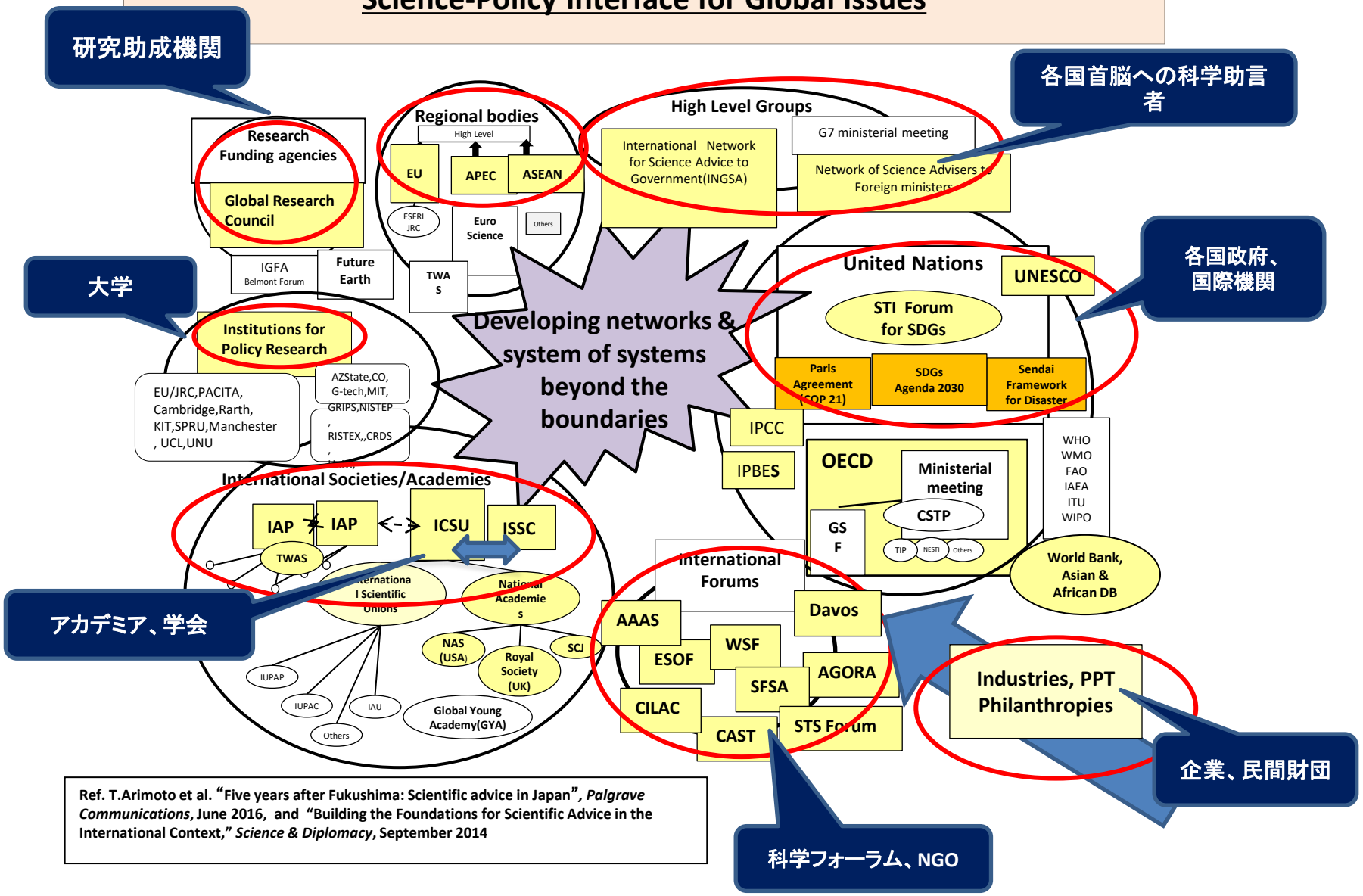
Paris, 4 July 2018 - In a historic meeting, **the International Council for Science (ICSU) and the International Social Science Council (ISSC) merged today to form the International Science Council, a unique global non-governmental scientific organization representing both the natural and social sciences.**



The merged body（ISC) will have enhanced competencies in:

- **Building a stronger foundation** for promoting all the disciplines and supporting science systems development in all regions of the world.
- **Addressing grand societal challenges** through a greater capacity to mobilize expertise across the disciplines and across different parts of the world.
- **Fostering genuine dialogue between science and society** by improving political awareness of scientific understanding of contemporary issues, raising scientists' awareness of international policy priorities,…….
- **Shaping policy for science across the globe** by promoting inter- and trans-disciplinary modes of…..by promoting and supporting exploitation of the novel opportunities that new knowledge and communications technologies offer.

The International Landscape of Science-Policy Interface for Global Issues



Ref. T.Arimoto et al. "Five years after Fukushima: Scientific advice in Japan", *Palgrave Communications*, June 2016, and "Building the Foundations for Scientific Advice in the International Context," *Science & Diplomacy*, September 2014

Bridging STI, Policy, People & Society and Business





Theme :

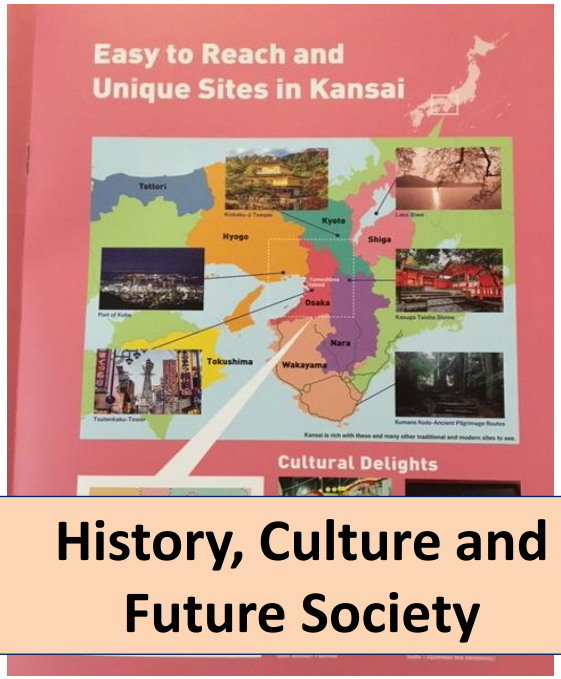
- Designing Future Society for Our Lives

Sub Themes :

- How to lead a Healthy Life in a Diverse Manner
- Sustainable Socioeconomic Systems

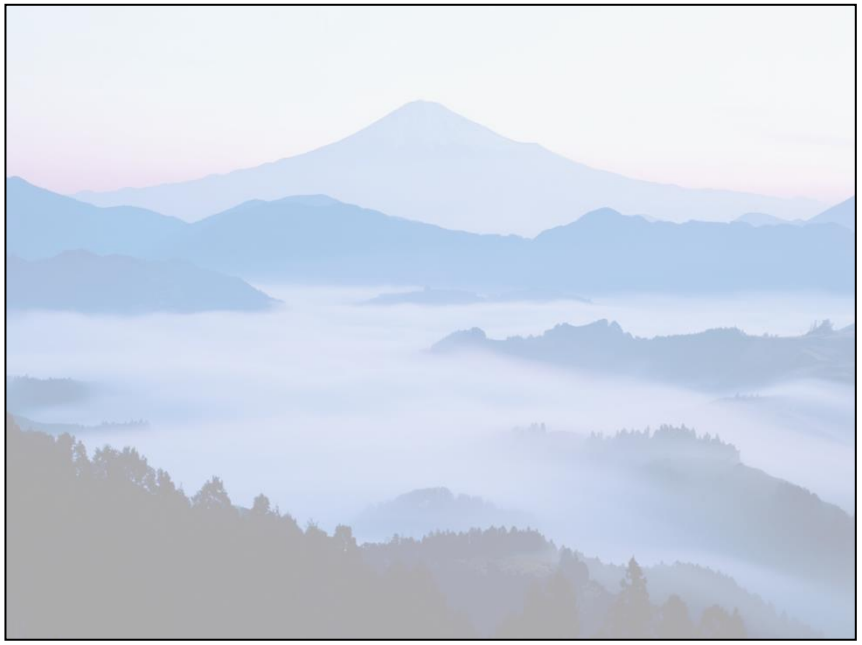






History, Culture and Future Society





Thank you very much for your attention

Tateo Arimoto
t-arimoto@grips.ac.jp
arimoto@jst.go.jp
http://www.jst.go.jp
http://www.grips.ac.jp